



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Una experiencia artística escolar en convivencia. Enseñanza en dupla docente de elementos básicos de artes visuales y danza con un grupo de primer grado de primaria”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Ernesto Rojas Pérez

Director de Tesis: **Mtro. Manuel Francisco González Hernández**

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

Índice	Página
Introducción	6
Capítulo 1.	12
1.1 Problematización	13
1.2 Pregunta de investigación	15
1.3 Objetivos de la investigación	15
Capítulo 2. Antecedentes de la educación artística	17
2.1 Conferencias mundiales sobre la educación artística	18
2.2 Educación artística y programas sociales en el Distrito Federal partir del año 2010	22
2.3 Algunas investigaciones en torno a la enseñanza de la educación artística	26
2.3.1 Los procesos que caracterizan las prácticas educativas en educación artística en la escuela primaria. La profesora de Artes Plástica	27
2.3.2 Propuesta curricular para el nivel de educación preescolar en el campo de las artes visuales	29
2.3.3 Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar	30
2.4 Hipótesis del proyecto de investigación	32
Capítulo 3. Perspectiva teórica metodológica de la investigación	34
3.1 La indagación cualitativa	35
3.1.1 El profesional reflexivo	36
3.1.2 El profesor como investigador	39
3.1.3 El campo etnográfico en educación	40
3.2 La educación artística en el Plan y programa de estudio 2011	43
3.2.1 La asignatura de educación artística	44
3.2.2 Ejes de enseñanza	44

3.2.3 Lenguajes artísticos	45
3.2.4 Bloques de estudio	45
3.2.5 Campo de desarrollo personal y para la convivencia	46
3.2.6 Qué es la convivencia	47
3.2.7 Mi postura respecto a la convivencia	51
3.3 Las secuencias didácticas	54
3.3.1 Secuencia de aprendizaje	55
3.3.2 Introducción	56
3.3.3 Desarrollo	56
3.3.4 Generalización	56
3.3.5 Culminación	57
3.4 La experiencia	57
3.4.1 La experiencia educativa	59
3.4.2 Criterios de la experiencia	60
3.5 Pedagogía de la pregunta	62
3.6 Las artes visuales	64
3.7 Expresión corporal y danza	68
3.8 Dar clase con un colega	70
Capítulo 4. Proceso de aplicación de las secuencias didácticas	72
4.1 Descripción general del proceso de aplicación de las secuencias	73
4.2 Etapas del proyecto de intervención	73
4.2.1 Diagnóstico: observación del grupo	74
4.2.2 Búsqueda y selección de materiales	75
4.2.3 Primer acercamiento: Historia de un papel	77
<i>a) Secuencias didácticas. Primera intervención</i>	81
4.2.4 Reflexiones respecto a las primeras secuencias	87
4.2.5 Segunda intervención: Historias de juguetes	88
<i>b) Secuencias didácticas. Segunda intervención</i>	91
4.2.6 Reflexiones a la segunda intervención	103
4.3 Descripciones de la aplicación de las secuencias de actividades	104

4.3.1 Primera intervención – Historia de un papel	104
4.3.2 Segunda intervención – Historias de juguetes	118
4.4 Relación entre disciplinas artísticas	136
Capítulo 5. Sistematización y análisis de la información	139
5.1 Experiencia artística escolar en convivencia	143
5.1.1 Una experiencia artística escolar	147
5.1.2 El aspecto formativo de las artes	148
5.2 Experiencia artística escolar en convivencia entre alumnos	153
a) De lo individual a lo colectivo	153
b) Trabajo individual	153
c) Trabajo en parejas	157
d) Trabajo en equipos de cuatro a cinco integrantes	162
e) El aula: lugar de espacio y encuentro	165
5.3 Experiencia artística escolar en convivencia los alumnos y la dupla	168
f) Indagar	168
g) Indicaciones y preguntas	169
h) Indagar a través de elementos visuales	169
i) Indagar a través de conceptos de movimiento	175
j) Indagar en lo que se ha hecho	179
k) Indagar juntos	181
l) Indagar en las posibilidades de movimiento	182
5.4 Experiencia artística escolar en convivencia entre la dupla docente	186
m) Características de la experiencia entre la dupla	186
n) Todo comenzó en el aula	188
o) Intervención-investigación en dupla	189
p) Diferencias y similitudes se complementan	190
q) Colegas intelectuales	192
r) Centrados en la indagación	193
Reflexiones finales	196
Fuentes de consulta	202

Fuentes electrónicas	204
----------------------	-----

Índice de tablas	Página
Tabla A	75
Tabla 1	79
Tabla 2	89

Índice de figuras	
Figura 1	156
Figura 2	160
Figura 3	164
Figura 4	167
Figura 5	171
Figura 6	174
Figura 7	178
Figura 8	184

Introducción

A partir de mi incorporación a la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo escolar 2010-2011 mi experiencia profesional, como profesor normalista y formación generalista, se ha desarrollado con grupos de 5to y 6to año de primaria. Con el paso de cada ciclo escolar y de mi práctica escolar cotidiana, llamó mi atención encontrar distintas posibilidades de organización de las actividades entre todos los integrantes de cada uno de estos grupos con la idea de que todos pudieran participar e integrarse, con base a sus propios saberes y conocimientos.

Esta organización a partir del trabajo colaborativo, se presentaba comúnmente debido a un asunto curricular, ya que la organización de los libros de texto requería que varias de las actividades se realizaran en equipos, para proyectos finales: en parejas, tríos o grupalmente en los distintos momentos del ciclo escolar y con las distintas asignaturas que forman parte del currículum oficial.

Una de esas maneras de trabajar en equipos y participación de todos los alumnos del grupo, la encontré en la *educación artística*, asignatura que pude incorporarla en distintos proyectos y con distintas asignaturas como español, geografía, historia, formación cívica, ciencias naturales y matemáticas.

Además, de manera personal, había tenido la curiosidad y el interés por conocer más a fondo esta asignatura así como las expresiones artísticas que lo integraban, puesto que profesionalmente veía en ellas el potencial para trabajar con los alumnos, fomentar el gusto por las artes, las expresiones humanas y la cultura, que favorecen el desarrollo de habilidades creativas, de percepción y expresión.

En el ciclo escolar 2011-2012, puse en marcha un proyecto con alumnos de quinto grado, a partir del trabajo artístico de la pintora mexicana Frida Kahlo, desde realizar una investigación biográfica y la elección de alguna de sus obras, realizaron un dibujo a escala en papel ilustración, que luego pintaron con pintura acrílica; se acercaba la celebración del día de las madres, lo cual me permitió pensar en la pintura también como un regalo producto de la dedicación y creación individual de cada alumno y del grupo en general. Cuando estuvieron las pinturas terminadas, los

alumnos propusieron realizar una exposición para compartirlas a la comunidad escolar¹. (YouTube, 2012, 4 min.)

A partir de este proyecto, tuve entonces la inquietud de ampliar mis conocimientos respecto a la enseñanza y aprendizaje de la educación artística, entre julio y agosto de este mismo año, cursé en el Centro Nacional de las Artes (Cenart) el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica, fue a través de los módulos de *cuerpo, espacio y tiempo*, así como de los laboratorios, seminarios y clínicas, que pude entender que la artes no solamente posibilitan la creatividad sino que pueden desarrollar otras maneras de relacionarnos con las personas.

Fue en este espacio cuando escuché por primera vez sobre la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) en la *línea de educación artística* que ofrecía la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Ajusco (UPN) junto con el Cenart, la cual podía ampliar el panorama, que el propio diplomado ya ofrecía, a los docentes que quisieran conocer más al respecto de la asignatura, dato que se presentó como una gran oportunidad para continuar con mi preparación profesional.

Al terminar el Diplomado tuve nuevamente la oportunidad de plantear un nuevo proyecto, bajo una convocatoria del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) de educación artística en diciembre del 2012, proyecto que estaba dirigido a alumnos de 4to, 5to y 6to grado, de 10 a 12 años, con el propósito de que consideraran como parte fundamental de su desarrollo psicosocial la capacidad creativa de hombres y mujeres para expresarse a partir del reconocimiento y la oportunidad que brinda la equidad de género, acercándose por medio de algunas expresiones artísticas como la apreciación, el modelado, el dibujo y la pintura, a partir de la obra y aporte histórico; este proyecto lo titulé. *CreArte. La equidad de género a través de Frida Kahlo y Diego Rivera*.

Durante la elaboración del proyecto pude reconocer en mi formación profesional: una carencia al no tener estudios especializados o elementos teóricos de alguna expresión artística, diseñarlo requirió de la participación de dos artistas especializados en artes plásticas, quienes a partir de su formación y experiencia en el campo, aportaron ideas para el planteamiento de las

¹ En esa ocasión, contamos con la participación de la directora del museo Frida Kahlo, quien inauguró la muestra pictórica e invitó a los alumnos a exponer algunas de sus pinturas en el museo Casa Azul entre los meses de agosto y septiembre del 2012.

actividades, que consideraron el dibujo de imitación, el modelado, la pintura en detalle así como la manipulación de distintos materiales; este proyecto no fue aceptado por el INBA.

Esto me abrió la posibilidad de iniciar mi proceso de ingreso a la maestría, la cual me permitiría poner el cúmulo de información acerca de la educación artística, para poder dar respuesta a mis inquietudes personales, desde recurrir a las artes como medio para la expresión y desarrollo de la creatividad de los alumnos, así como para generar cambios en las distintas relaciones entre los niños y en el aula con la asignatura de educación artística.

A mediados del 2014, ingresé a la MDE, en la cual tendría la oportunidad de realizar una investigación en el salón de clases desde mi interés con la asignatura de educación artística que me permitiría observar lo que sucedía en distintas situaciones de enseñanza, aprendizaje con esta asignatura y que muchas veces no es posible llevar a cabo debido a la cantidad de actividades y requerimientos administrativos que se presentan diariamente en las escuelas primarias.

Fue desde la asesoría del Mtro. Manuel Francisco González Hernández², que identificamos la pertinencia de trabajar con la asignatura de educación artística desde los elementos básicos de las *artes visuales*, así como de la incorporación de algunos elementos de los lenguajes artísticos, para incidir en la relación entre pares en el aula.

La primer propuesta fue dar continuidad a la investigación que algunos profesores de la línea de educación artística habían venido trabajando y desarrollando en generaciones anteriores a partir de la idea del acompañamiento³ en las aulas de distintos niveles educativos; de la misma manera la maestrante *Ana Isabel Soto Lievanos*⁴ realizaría su investigación con base en el

² Maestro en Artes Visuales, en el área de Arte Urbano por la ENAP-UNAM. Ha realizado diplomados en: profesionalización en la enseñanza de las artes en la educación básica y superior I y II por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE) en coordinación con el Centro Nacional de las Artes. Actualmente, es artista-maestro en el IMASE, además ha formado parte de la red de maestros que atiende el Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica, e imparte los Seminarios de Artes Plásticas y de tesis en la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de educación artística de la UPN, en convenio con el Cenart.

³ David Planella menciona que el objetivo básico del acompañamiento social es ayudar a las personas a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión o dificultad y establecer con ellos una relación de escucha, soporte, consejo y ayuda mutua. El acompañamiento social se apoya en las capacidades de las personas (y no en sus discapacidades o incapacidades, o patologías o aspectos negativos) para desarrollar sus propias necesidades, sus iniciativas, con la finalidad de conseguir los objetivos que se han marcado en su proyecto de vida.

⁴ Egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños generación 2005-2009, ha participado en distintos cursos y diplomados entre ellos el Diplomado interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica (agosto a diciembre de 2013), Curso de danza afro en la Escuela de Ballet Folclórico de Amalia Hernández (EFAM) y talleres libres de la UNAM, además de haber estudiado hasta el tercer año de la carrera de bailarín ejecutante de danza folclórica en la Escuela ballet folclórico de México de Amalia Hernández.

acompañamiento en el nivel preescolar, debido a la falta de disponibilidad de planteles preescolares se pensó en desarrollar la investigación de manera conjunta en un primer grado de primaria, de manera que estuviéramos familiarizados con el nivel escolar y la edad de los niños.

Sin embargo, el acompañamiento planteado desde el inicio, no pudo llevarse a cabo, debido a que a la docente titular del grupo que se haría acompañar, tuvo que enfrentarse a las actividades administrativas que la misma cultura escolar mantiene a la fecha.

Esta situación abrió la posibilidad al planteamiento y aplicación de un proyecto de intervención-investigación en el cual se involucraran dos lenguajes artísticos parte de la asignatura de educación artística, en mi caso *artes visuales* y de mi compañera Ana, desde la *expresión corporal y danza*, bajo el apoyo de nuestros asesores de tesis, quienes aportaron su experiencia como docentes-especialistas de ambos lenguajes.

En el *primer capítulo* presento la problematización en lo que respecta a la enseñanza de la educación artística en el nivel de educación primaria en un contexto urbano, el lugar que ocupa de acuerdo con los profesores, como última asignatura o para justificar la realización de manualidades o actividades para festivales, y no como una asignatura formativa que apoye y desarrolle la capacidad creativa, de expresión y conocimiento para los alumnos, incluyendo lo que los profesores pueden aprender de ella, estas ideas me permiten plantear la pregunta general así como los objetivos de mi investigación.

En el *segundo capítulo*, muestro un contexto general de la educación artística a partir de las aportaciones de las conferencias mundiales sobre la educación artística celebradas en Lisboa y Seúl en el año 2006 y 2010 respectivamente, luego me remito a la educación artística en el año 2010, en el contexto de la Ciudad de México, como correspondencia al año en el que ingreso como docente frente a grupo, a partir de la entrega a escuelas públicas de algunos materiales así como de la implementación de programas en beneficio de la educación que incorporan la educación artística.

Hago mención de tres investigaciones que se remiten a la enseñanza de la educación artística, a considerar algunos procesos psicológicos en la enseñanza de las artes en niños y finalmente una propuesta entre artes plásticas y danza, como acercamiento al proyecto de

intervención que se realizó y que me permite pensar en la hipótesis respecto a cómo se llevaría a cabo la intervención-investigación en el aula.

En el *tercer capítulo*, hago la enunciación de los elementos teórico-metodológicos considerados durante la intervención-investigación, desde mi implicación como docente-investigador de mi práctica, a partir de una perspectiva cualitativa y de la pertinencia de la incorporación del campo etnográfico en la educación.

Menciono de manera general el lugar y la conformación de la educación artística en el Programa de estudio 2011, así como el lugar de la convivencia en el Campo de desarrollo personal y para la convivencia. Luego me remito al concepto de convivencia a partir de lo planteado en el informe Delors, los cuatro pilares de la educación y me centro en uno de ellos: aprender a vivir juntos, además de considerar algunas definiciones respecto a lo que es y lo que implica la convivencia, finalmente muestro la manera en la cual esta palabra es entendida para la SEP en la actualidad y cómo la he considerado a lo largo de la intervención-investigación.

Explico los elementos que se han tomado en cuenta para estructurar y elaborar las secuencias de aprendizaje a partir de lo propuesto por Taba, la pertinencia de la experiencia educativa como lo ha conceptualizado Dewey y el uso de la pedagogía de la pregunta planteada por Zuleta.

De manera más específica, me refiero a las artes visuales y los elementos básicos que la conforman a partir de los planteamientos Dondis y Venegas, las consideraciones al implementar el trabajo en dupla docente con base en Finkel, así como la incorporación del lenguaje artístico expresión corporal y danza por medio del alfabeto de movimiento, propuesto por Ferreiro y Lavalle.

En el *cuarto capítulo* explico de manera general el proceso que se llevó a cabo para la aplicación del proyecto de intervención-investigación a partir de la dupla docente y la relación entre artes visuales y danza, además explico la manera en la cual se realizó la revisión de materiales para el trabajo entre lenguajes artísticos, la pertinente asesoría de los docentes-especialistas, la incorporación de las experiencias de los profesores-investigadores para el diseño e implementación de las secuencias.

Presento dos tablas en las cuales muestro la relación entre el eje temático, el número de sesiones llevadas a cabo, de los elementos utilizados respecto a las artes visuales y danza, así como de las formas de organización del grupo que fueron propuestas para generar relaciones de convivencia entre los alumnos a partir de su creaciones artísticas.

En el *quinto capítulo*, presento la manera en la cual organicé la información obtenida a partir de la elaboración de las descripciones de cada una de las sesiones al haber considerado las secuencias de actividades, algunas de las evidencias de las composiciones artísticas escolares elaboradas por los alumnos, así como de las videograbaciones y fotografías de las sesiones.

El análisis está centrado en la intervención realizada en la primera etapa de aplicación, a partir de lo acontecido en ella, que planteo la noción de *experiencia artística escolar en convivencia*, esta noción me permite presentar la manera en la cual estuvieron presentes los distintos elementos teórico-metodológicos y cómo esta experiencia sucedió de tres formas: entre los alumnos, entre la dupla y los alumnos y finalmente entre la dupla docente.

Respecto a las dos primeras, el análisis se encuentra estructurado a partir de una breve explicación de la actividad realizada en el aula, luego se analiza algún elemento teórico o metodológico considerado en las secuencias de aprendizaje de artes visuales o expresión corporal y danza, que me permiten ir explicando la manera en la cual se fueron dando las relaciones de convivencia, a partir del diálogo y la negociación, compartir proyectos en común, entre otros elementos.

En la tercera experiencia menciono las características que, como dupla docente, pusimos en juego y las cuales nos permitieron integrarnos a partir del diálogo, la negociación, las diferencias e igualdades, asumirnos como colegas intelectuales y centrarnos en la indagación

Para terminar, presento las reflexiones finales que surgen en torno esta intervención-investigación después del análisis realizado.

Capítulo 1.

Problematización y objetivos de la investigación

1.1 Problematicación

El programa de estudio de la escuela primaria establece en los propósitos de estudio de la educación artística: ofrecer a los alumnos el desarrollo de un *pensamiento artístico* que les permita expresar ideas y emociones, de manera que logren identificar su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, así como la comunicación de sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales.

Sin embargo existen ciertos factores que limitan el trabajo en el aula y dificultan cumplir éste o el resto de los objetivos de las demás asignaturas contempladas para este nivel educativo, entre esos factores se encuentran los tiempos para cubrir en su totalidad un programa de estudio ya sea durante un bimestre o un ciclo escolar, el trabajo administrativo que se asigna a los docentes para realizar durante la jornada escolar o extra escolar, así como la adecuación a los periodos de evaluación que se establecen en el calendario escolar sin dejar de lado las ceremonias, fechas cívicas y festivales que ya forman parte de una cultura escolar que cada día parece arraigarse en cada uno de los planteles y aulas.

Como una de sus muchas consecuencias, la enseñanza de la educación artística continúa siendo una de las partes débiles de la educación, quizás en gran medida debido a la forma en la cual se concibe y enseña en las aulas por parte de los profesores, ya sea por su formación profesional o sus experiencias personales, influyen directamente en la manera en la cual los alumnos también conciben respecto al lugar de importancia que ocupa la asignatura y lo que se hace en ella en la escuela.

Cuando los docentes se enfrentan a la enseñanza de las artes, una de las primeras acciones a las que se recurren, es a realizar actividades como dibujar, pintar, colorear, recortar, entre otras. La otra opción corresponde a las dificultades ante la imposibilidad de impartir esta materia, dejándola de lado y utilizando el tiempo en otras asignaturas.

Otra situación es la de aquellos docentes que han tenido experiencias artísticas o tienen elementos de alguno de los lenguajes artísticos para aplicarlos en las clases, en este aspecto tienen más posibilidades, de poder abordar los contenidos de acuerdo con las necesidades e intereses y del grupo, así como del propio docente, a partir del planteamiento de los Programas de estudio.

Incluso sin darnos cuenta, en las clases los docentes llegamos a hacer uso de algunos elementos de los lenguajes artísticos, quizás por la premura del tiempo por cubrir el resto de las asignaturas y contenidos, no se dispone de un momento para reflexionar respecto a cómo elegimos y hacemos uso de recursos o materiales para la enseñanza. Ejemplo de ello ocurre al utilizar imágenes o implicar el dibujo a partir de lecturas, la observación de esquemas, secuencias de imágenes, así como la representación de situaciones cotidianas, en las cuales se involucra el cuerpo o al realizar pequeñas obras de teatro, cantar canciones y acompañarlas con sonidos del cuerpo, etc.

La educación básica ha considerado como una pieza clave la incorporación en el programa de estudio de los Campos de formación, los cuales organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso, estos campos están conformados por: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia.

Este Campo de desarrollo personal y para la convivencia, contiene elementos que considero importantes para este proyecto de investigación, ya que además de que cada una de estas asignaturas tiene su identidad curricular, se integran en un campo de formación por que comparten enfoques, principios pedagógicos y contenidos que contribuyen al desarrollo del alumnado como persona y como ser social. (SEP, 2011. P.447)

A partir de mi experiencia, al haber observado y escuchado a docentes de nivel primaria, en torno a la enseñanza de la educación artística, he podido percatarme de que la asignatura continúa siendo considerada como la última a la cual recurrir cuando se han terminado los contenidos considerados como “importantes” del resto de las asignaturas.

Se ha convertido en aquella que justifica las actividades recreativas, las manualidades así como los festivales en cada plantel escolar; la escuela participa de manera reiterada y llega a asignarle la tarea de demostrar ante la comunidad escolar, que ésta sólo sirve para presentar trabajos de los alumnos, que deben gustar y agradar a los padres de familia, a los propios docentes, y a las autoridades que esperan ver reflejado el trabajo de la escuela y de los grupos a través de un producto, la presentación de una obra de teatro, bailables, exposiciones de pinturas, dibujos, etc.

Esto hace que en el aula los docentes olvidemos la capacidad que tiene la educación artística como formadora de individuos en los aspectos personales y sociales así como creativos, que pongan en juego las experiencias y capacidades que cada niño o niña posee de manera individual, que puede desarrollar y potenciar a través de cualquier forma de expresión por medio de los lenguajes artísticos considerados para la educación primaria.

La enseñanza de las artes se ve de manera fragmentaria y se ha dejado de lado la capacidad de las artes para propiciar diversas formas de interacción entre los estudiantes al poner en práctica procesos creativos individuales o colectivos en los que, se pongan de manifiesto la relación entre compañeros o se propicie el trabajo colaborativo como una forma de aprendizaje en el aula.

1.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera un docente normalista de nivel primaria puede proponer a partir de la asignatura de educación artística experiencias educativas con los ejes de artes visuales y danza, que posibiliten la convivencia mediante el trabajo colaborativo en un grupo de primer grado?

- ❖ ¿Cómo se desarrolla un trabajo de intervención en educación artística?
- ❖ ¿Cuáles son los elementos teóricos y metodológicos en una secuencia didáctica de artes visuales y danza, que sirva como eje en el trabajo con un grupo de primer grado de primaria?
- ❖ ¿Cuáles son las formas en las que se pueden establecer relaciones en una secuencia didáctica entre artes visuales y danza?

1.3 Objetivos de la investigación

Contextual

Identificar a través de la observación de mi práctica en el aula, elementos profesionales y personales que influyen en mí actuar educativo con la asignatura y los estudiantes.

Teórico-Metodológico

Reflexionar sobre mi práctica a partir de la aplicación de una experiencia educativa en educación artística, sustentada en las artes visuales y la danza, a partir de actividades que han de propiciar la convivencia a través del trabajo colaborativo.

Intervención

Diseñar y aplicar secuencias didácticas coordinadas en dupla docente, que propicien experiencias educativas al interior del aula para generar acercamientos a partir de procesos creativos que acerquen a los alumnos a elementos básicos de las artes visuales y de la danza.

Análisis

Identificar la pertinencia de los elementos, de las artes visuales y de danza, que favorecen el desarrollo de una experiencia educativa y trabajo colaborativo en el aula, así como de aquellas condiciones y características que han influido en un cambio en mi práctica educativa, a partir de trabajar con la asignatura de educación artística.

Capítulo 2.
Antecedentes de la educación
artística

2.1 Conferencias mundiales sobre la educación artística.

Como ya he mencionado en párrafos anteriores, la asignatura de educación artística pone en juego *la imaginación y la creatividad* de los niños a través de sus distintos lenguajes artísticos. En la escuela primaria permite el descubrimiento de habilidades individuales y colectivas, la capacidad de expresión de los niños, en general de los seres humanos, de poder transmitir y expresar aquello que es del agrado, interés y curiosidad en cada uno de ellos.

Permite que cada alumno pueda utilizar la creatividad como un elemento primordial en su desarrollo personal y a la vez social, al identificar que cada uno de los niños y niñas que lo rodean, cuentan con esta misma capacidad para expresarse a través de distintas formas y maneras de ver las cosas que acontecen en su entorno; por lo cual, la convivencia es una de las consecuencias en el aula que se puede dar, a través del trabajo con esta asignatura.

A su vez, el docente vive rodeado de distintas condiciones como las actividades extraescolares y trámites administrativos, que forman parte de la cultura escolar e inciden en la manera de aprovechar el tiempo escolar de manera efectiva⁵, además de atender adecuadamente a los procesos de aprendizaje de los alumnos. Éstas y otras características influyen en su labor cotidiana en el aula; además la formación profesional, sus herramientas pedagógicas, metodológicas, culturales, inclusive sus motivaciones y aspiraciones personales, que se pueden ver diluidas en su intención por modificar su quehacer en el aula, ya que se ve inmerso en un sistema educativo de adecuación, supervivencia y conformismo.

Estos problemas influyen en el modo en el cual los docentes entienden y se acercan a la educación artística; a nivel mundial han sido considerados estos problemas así como las condiciones que inciden en la educación y la enseñanza de las artes, además del beneficio que tienen en el desarrollo de los niños, la manera de relacionarse con su entorno cotidiano, con la diversidad presente en la sociedad aunado a la pertinencia de las artes en la incorporación del curriculum así como en programas sociales que retoman el valor formativo de las artes.

⁵ La SEP a partir del ciclo 2013-2014 ha dispuesto los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo Educación Primaria, cuyo propósito es orientar la operación de los planteles públicos de educación primaria. Establece dentro de estas ocho normalidades mínimas que debe cubrir cada escuela, en el numeral cinco menciona de manera puntual: Utilizar el tiempo de manera eficiente para cumplir con los propósitos de las asignaturas en la educación primaria.

A partir del año 2006, se celebró en Lisboa, Portugal, La Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, la cual tuvo como objetivo: explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, y se centró en las estrategias necesarias para introducir o fomentar la educación artística en el entorno de aprendizaje⁶.

En esta conferencia se plantean *Estrategias básicas para una educación artística eficaz*, se considera que: para una educación artística de alta calidad es necesario contar con profesores de arte y de asignaturas generales altamente capacitados. Asimismo, resulta útil que los profesores colaboren con artistas de talento. En este contexto, hay que intentar cumplir como mínimo dos objetivos:

- Proporcionar a los profesores, a los artistas y a otras personas acceso al material y la formación que necesitan para llevar a cabo su tarea. No hay aprendizaje creativo sin enseñanza creativa.
- Fomentar asociaciones creativas a todos los niveles entre los ministerios, los centros educativos, los profesores y las organizaciones artísticas, científicas y sociales

Complementa la idea respecto a que: los programas de formación de profesores y artistas deben revisarse para que tanto unos como otros posean los conocimientos y la experiencia necesarios para compartir la responsabilidad de facilitar el aprendizaje y aprovechar al máximo la *cooperación interprofesional*. Fomentar esta cooperación implica medidas específicas que plantean nuevos retos para la mayoría de sociedades.

La conferencia plantea dos grandes estrategias para conseguir una educación artística eficaz: impartir a los docentes y artistas una formación relevante y eficaz, y establecer relaciones de colaboración entre los sistemas y agentes educativos y culturales. De esta manera se considera fundamental la formación de los docentes así como de los artistas y hace referencia a las experiencias y perspectivas, con frecuencia muy distintas, que tienen los profesores de asignaturas

⁶ Los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de la UNESCO, habiendo hecho suyas las declaraciones elaboradas en las conferencias regionales e internacionales de preparación celebradas a lo largo de 2005 en Australia (septiembre), Colombia (noviembre), Lituania (septiembre), República de Corea (noviembre) y Trinidad y Tobago (junio), así como las recomendaciones formuladas en los encuentros de los grupos de debate regional de África y los Estados árabes celebrados en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (Lisboa, 6-9 de marzo de 2006).

generales, los profesores de asignaturas artísticas y los artistas con respecto a los procesos y prácticas educativas y culturales.

Puntualiza respecto a la formación de profesores de asignaturas generales, la importancia de lograr ser sensibles a los valores y cualidades de los artistas y apreciar las artes, inculcar en los docentes las competencias necesarias para que puedan colaborar con los artistas en contextos educativos a fin de materializar su potencial personal y utilizar las artes en la docencia. Además, procurar que estos docentes posean ciertos conocimientos sobre cómo producir o representar obras de arte, sean capaces de analizarlas, interpretarlas y evaluarlas y puedan apreciar las obras de otros periodos o culturas. Dentro de estas estrategias, también considera la importancia de las relaciones de colaboración entre los ministerios o municipios, los centros de enseñanza y los docentes.

En la conclusión se reconoce que fomentar la capacidad creativa y la conciencia cultural de cara al siglo XXI es una tarea difícil y complicada, pero al mismo tiempo ineludible. Requiere de las fuerzas de la sociedad las cuales deben colaborar para que *las nuevas generaciones* nacidas en este siglo cuenten con los conocimientos, las competencias y (quizás aún más importante) los valores y actitudes, los principios éticos y las orientaciones morales necesarios para convertirse en ciudadanos del mundo, responsables y garantes de un futuro sostenible.

Destaca que esto sólo se puede conseguir si, *a través de la educación artística*, la educación general *fomenta las visiones y perspectivas, la creatividad y la iniciativa, y las capacidades de reflexión crítica y trabajo que resultan imprescindibles para la vida en este nuevo siglo.*

Esta conferencia llevada a cabo en Lisboa, permite vislumbrar la pertinencia que tiene la educación artística al abrir las posibilidades de relacionarse e integrarse con los conocimientos de las asignaturas generales, también el modo en el que las personas pueden entender y relacionarse con el contexto que lo rodea y permite así como las distintas posibilidades creativas que existen al resolver distintas situaciones.

En el año 2010 se realizó, en Seúl, República de Corea, la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística⁷, convocada por la UNESCO, la cual tenía como objeto: subrayar la importancia de una educación artística de calidad para todos fomentando al mismo tiempo la

⁷ La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística es un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en Seúl (República de Corea), del 25 al 28 de mayo de 2010.

creatividad de los jóvenes, propuso resaltar las dimensiones sociales y culturales de la educación artística, y consolidar la investigación y los conocimientos prácticos con ayuda de nuevas herramientas conceptuales y metodológicas.

Durante la conferencia se realizaron seis presentaciones, de las cuales rescato dos, aquellas en las que se mencionan particularmente algunos de los retos que la educación artística enfrenta de cara al siglo XXI.

Michele y Robert Root-Bernstein⁸, con el tema “El arte como elemento central”, plantean la idea de que: vivimos en una sociedad creativa y *la educación para la creatividad* es, por consiguiente un derecho esencial. Afirmaron que la educación artística es el medio para lograr una educación universal orientada a la creatividad, ya que las artes suelen ser el elemento central de las prácticas creativas en todas las disciplinas y culturas. La eficacia de las artes como medio para promover la creatividad se debe, entre otras razones, a que gran número de “recursos para la reflexión”, reconocidos como tales, son particularmente explícitos en la práctica de las artes

Ramón Cabrera Salort⁹ sostuvo que *la formación de los educadores artísticos seguía siendo un gran problema por resolver*; así se vislumbra que en América Latina: la educación artística representa un patrimonio artístico que constituye un coto cerrado, una huida a un pasado idealizado, divorciado de la realidad cotidiana del estudiante. Ello hace que, como agente de transformación, la educación artística sea estática y disfuncional.

También se celebraron debates en los cuales, uno de ellos, contó con la participación mexicana.

Lucina Jiménez¹⁰ situó a *la educación artística en el centro de los derechos culturales* y por lo tanto de los derechos humanos. Mencionó que las políticas culturales debían abordar el problema desde el punto de vista de los “derechos”, y responder a los cambios que las nuevas

⁸ Robert Root-Bernstein es un viejo conocido entre los estudiosos de la creatividad. Desde hace 20 años ha publicado numerosos trabajos, gran parte de ellos en la línea de uno de los ejes fundamentales que vertebran el libro formado con su esposa: *La dimensión estética de la creación científica*, la búsqueda de una síntesis comprensiva; que explique tanto la labor del científico como la del músico.

⁹ La Habana, 1949. Graduado de Historia del Arte en la Universidad de la Habana. Desde 1973 hasta 1997 fue supervisor nacional para el arte y la educación en el Ministerio de Educación Superior. Ha escrito varios libros para la educación de las artes visuales en Cuba.

¹⁰ Doctora en Ciencias Antropológicas por la UAM-I. Ha sido consultora en políticas culturales, cultura y desarrollo para la AECID, la OEI, el Convenio Andrés Bello, la UNESCO y la OEA, así como para diversos proyectos en Colombia, Perú, Brasil, Sudáfrica, Honduras, Guatemala, México, España y Estados Unidos. Dirige el Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C., con sede en cinco ciudades de México y en España e intenso trabajo de educación en artes, educación intercultural y para la paz en el sistema educativo mexicano.

tecnologías habían inducido en los jóvenes. Por consiguiente, la educación artística es un recurso tanto en términos de economía creativa como de desarrollo personal, así como un derecho cultural.

Resultado de esta segunda conferencia es la *Agenda de Seúl* en la que se establecen *Objetivos para el desarrollo de la educación artística*, se plasma así la convicción de que *la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos*, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución.

Los participantes coincidieron en que la educación artística puede aportar una contribución directa a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo actualmente, desde la perspectiva en la cual debe cambiar no solamente, la educación artística en las escuelas, sino en la formación de los docentes que se encuentran en las aulas. Así como el papel central que debe de jugar la creatividad en la formación de la humanidad para enfrentar su presente y que por lo tanto resuena en el ámbito personal, social y como derecho cultural al cual deben tener acceso los seres humanos.

2.2 Educación artística y programas sociales en la Ciudad de México partir del año 2010

De manera reciente, en la CDMX, se han creado distintos programas sociales que se han visto en la necesidad de incorporar a las artes, como una respuesta ante las problemáticas y demandas sociales respecto al ámbito educativo, que impulsen el desarrollo de los niños y niñas que se encuentran bajo ciertas condiciones, ya sea para desarrollar habilidades con algún instrumento musical o a partir de la expresión corporal y musical. Durante el año 2010 se comienzan a implementar algunos de ellos, que consideran la integración de aspectos culturales, así como la de una disciplina artística como la música, ejemplo de ello son los programas Niños talento y Saludarte.

El programa *Niñas y niños talento* en colaboración con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia en el Distrito Federal (DIF-DF), tiene como objetivo general: Lograr que las niñas, los niños y los jóvenes, entre 6 y 15 años *sobresalientes* con un promedio de 9 de calificación en adelante, tengan acceso a una formación integral, a través del desarrollo de sus *habilidades*

culturales, científicas y deportivas, con la finalidad de generar procesos de participación infantil y educación comunitaria.

Dentro de los *seis objetivos* específicos que se plantea alcanzar este programa se encuentran de manera especial la atención a: *Propiciar la formación de las niñas, los niños y los jóvenes con principios de equidad, género, libertad y responsabilidad, la identidad de nuestra cultura y la conciencia ecológica*, así como apoyar a las niñas, los niños y los jóvenes beneficiados en su formación y en el desarrollo de sus actividades diarias.

Contrariamente a lo mencionado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en las Conferencias mundiales sobre educación artística, que señala la pertinencia y necesidad del acercamiento y aprendizaje de las artes, estas oportunidades que abren los programas, parecieran ser excluyentes ya que privilegian las calificaciones o promedios más altos, cuando debiera privilegiar la apertura y oportunidad de manera general a todos los estudiantes a las manifestaciones artísticas.

En el ciclo escolar 2013-2014, se comienza a implementar el programa *SaludArte*, el cual ha sido posible gracias al marco de colaboración entre el Gobierno de la CDMX y la SEP, con lo que se ha logrado que sus acciones lleguen a 100 escuelas públicas de educación básica de *más alta marginación y bajo desempeño escolar*, con miles de niñas y niños que reciben diaria y gratuitamente comida caliente, rica y nutritiva, además de *clases de teatro, canto, danza, instrumentos musicales, nutrición y activación física*.

El objetivo de *SaludArte* es preparar para la vida a niñas y niños de educación básica en las escuelas primarias públicas de jornada ampliada del Distrito Federal, *fortaleciendo la formación integral* mediante herramientas vinculadas al *auto cuidado de la salud, la expresión artística y ciudadanía* a través de la educación complementaria.

La preocupación de la SEP es evidente al poner el énfasis en lograr desarrollar en los niños: habilidades culturales y de participación comunitaria; fortalecer la formación integral mediante el autocuidado de la salud y *la expresión artística como medio para la construcción de ciudadanía*¹¹,

¹¹ Autores como Florisabel Rodríguez, Imanol Aguirre, Lucina Jiménez y Lucia G. Pimentel, integrantes del grupo de expertos del programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI, han trabajado la idea de la convivencia con la firme intención de orientar a la formación de ciudadanía en el siglo XXI.

así como de una cultura de la inclusión y respeto a la diversidad a través de promover la salud, la ciudadanía y la educación artística.

En lo que respecta a *la educación artística como medio para la construcción de la ciudadanía*, la Organización para los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en el libro *Educación artística, cultura y ciudadanía*¹² como señala Marchesi (2011):

Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía (p. 7)

La OEI está convencida de que el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes (p.7)

Es así como:

La educación se convierte en uno de los sectores de mayor importancia en la posibilidad de crear valores, habilidades y competencias para la autoexpresión y la comunicación, para fomentar nuevas formas de convivencia en contextos de diversidad y desigualdad cultural. Por ello, necesitamos equilibrar las formaciones que reciben millones de niños y adolescentes en nuestros países, a fin de generar nuevas formas de autoconocimiento, convivencia, cohesión social, construcción y ejercicio de ciudadanía. (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2011, p. 11)

¹² Este libro editado dentro de la colección *Metas Educativas 2021*, reúne las reflexiones de varios especialistas en educación artística, la mayoría integrantes del grupo de expertos del programa *Educación artística, Cultura y Ciudadanía* de la OEI, para asumir el reto de abrir la discusión en torno a un campo cada vez más complejo y especializado, que requiere de un replanteamiento y de estrategias más contundentes en las iniciativas públicas, civiles y privadas de muchos países.

En concordancia con esta postura de la educación:

La educación artística... se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario. (Jiménez et al., 2011, p. 11)

Se ha dado importancia respecto a tener claridad a las bases conceptuales para discutir sobre el papel de las artes en la construcción de ciudadanía. Se reconoce que en la formación ciudadana la convivencia juega un papel importante ya que:

El desarrollo humano no se da sin convivencia, pero esta puede ser de distinta calidad. En palabras de Savater (1997), “llegar al mundo es llegar a nuestro mundo, al mundo de los humanos. Estar en el mundo es estar entre humanos, vivir –para lo bueno y para lo menos bueno, para lo malo también– en sociedad”. Y no se nace preparado para la convivencia. (Rodríguez, 2011, p. 26)

Como punto de partida durante el siglo XX se presentó una ruptura en el arte, en el concepto de lo estético, lo formal y lo conceptual, además de que cambiaron las prácticas artísticas, sus límites y materiales; además de abrir las oportunidades en torno a la forma y el contenido; como consecuencia de esta ruptura del arte, Rodríguez (2011) señala que:

El replanteamiento de la educación para las artes fundamentó el trato de la educación artística como asunto serio para la sociedad contemporánea. (p. 29)

Cuando el estudiantado conoce, entiende y aprecia las artes y además desarrolla la capacidad de expresarse individual y colectivamente, se abren también los espacios para la formación ciudadana mediante la formación artística. (p. 29)

La educación artística puede contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas como el manejo pacífico de conflictos y la comunicación. (p. 29)

La sensibilización sobre la importancia de la forma, además del contenido, en las artes impregna no solo las relaciones humanas, sino también la relación con el entorno. Así, la

enseñanza del arte se extiende más allá del individuo y del aula para impactar en el ambiente, especialmente en los espacios públicos. (p. 29)

Por estas razones, la autora considera que:

El arte juega un rol en el desarrollo de la integración y la cohesión social y en la construcción de la identidad etaria y cultural propia. Es una herramienta para acercarse a los problemas colectivos y para la búsqueda de soluciones. (Rodríguez, 2011, p. 26)

A manera de síntesis, se refiere a que:

La educación artística puede y debe fortalecer la formación cívica en los campos ético (valores, actitudes y prácticas), cognitivo (de la comunidad, la nación, la globalidad, la historia) y de las competencias ciudadanas (manejo pacífico de conflictos, diálogo y deliberación, participación-representación). El arte permite acompañar y fortalecer una ciudadanía y una democracia ampliada, que se acerque cada vez más a los ideales de ambas. (Rodríguez, 2011, p. 26)

La creación y puesta en marcha de estos programas, tanto en la CDMX como de la OEI, ha hecho aún más evidente la necesidad de hacer algo desde las aulas, los docentes son quienes pueden enseñar la educación artística desde otro lugar y a su vez de una forma distinta, alejada de las manualidades, los bailables y los festivales, de manera que pueda favorecer la creatividad en los estudiantes, pero esto solo es posible cuando los docentes pueden disponer de un momento para pensar y reflexionar sobre su práctica docente, lo cual invita asumirse como un profesional de la educación lo que conlleva pensar en lo que se ha de hacer en la clase y con los estudiantes.

Este puede ser el momento adecuado para investigar sobre lo que se hace en el aula y cómo se hace, lo cual permitiría identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que los docentes poseen y sobre las cuales se puede hacer algo en favor de su labor en el aula, en la enseñanza de la educación artística y en las posibilidades que puede brindar a los estudiantes, como la convivencia que permiten las diferentes disciplinas artísticas.

2.3 Algunas investigaciones en torno a la enseñanza de la educación artística

En torno a la enseñanza de la educación artística se han realizado diversas investigaciones, las cuales se han tenido distintos enfoques, como en la enseñanza, el aprendizaje, establecer relaciones

entre lenguajes artísticos, en proyectos incluso a desarrollar propuestas curriculares, todas ellas que puedan ser tomadas en cuenta, analizadas, discutidas, incluso pudieran llegar a aplicarse en contextos más generales.

Se puede considerar que los problemas que se reiteran al hablar de la educación artística, se encuentran en el enfoque en la enseñanza de las artes, en la manera en la cual se ve el utilitarismo de esta signatura o delegarla por la importancia que pueden tener otras asignaturas y que quizás las dos anteriores recaen en *la formación deficiente de quienes enseñan artes*, estas tres condiciones anteriores podrían ayudar a entender y encontrar una respuesta que sea clara y aún más puntual.

2.3.1 Los procesos que caracterizan las prácticas educativas en educación artística en la escuela primaria. La profesora de Artes Plásticas.

En la tesis titulada “Los procesos que caracterizan las prácticas educativas en educación artística en la escuela primaria. La profesora de Artes Plásticas.” elaborada por Diana Macedo Romero, en la Universidad Pedagógica Nacional en colaboración con el Centro Nacional de las Artes, en el año 2006; comienza por una reseña de las artes plásticas en México para situarlas después en el contexto de la escuela primaria. Es en este nivel educativo en el cual identifica, la presencia de las artes plásticas en el mapa curricular en la asignatura de Educación Artística, así como de la poca cantidad de docentes especialistas en artes plásticas que atienden grupos de niños en las sesiones semanales.

Encuentra aquí lo que ella llama “el menosprecio de las artes” en cuanto al peso curricular que se le otorgaba en los planes y programas de estudio, y que en mi particular punto de vista en la actualidad se sigue presentando; también da cuenta de la preparación de los docentes de las escuelas primarias en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y que a pesar de las reformas que han sufrido sus planes de estudio desde 1960 hasta 1980 y contemplar la enseñanza de las cuatro formas de expresión artística: música, danza, teatro y artes plásticas, hasta la actualidad, la materia de educación artística es opcional en su formación profesional. Lo que reafirma su idea de que ésta asignatura está siendo además de “relegada” también “descuidada” en la formación de profesores y que por ende, los profesores en formación no adquieren habilidades, ni las destrezas propias de las experiencias artísticas.

Otro problema que encuentra la autora es que no existe el suficiente personal especializado para impartir la educación artística en todas las escuelas primarias del país y que no existe un interés por promoverlo y ejercitarlo de manera seria y responsable. Así identifica las ventajas o desventajas de los especialistas en artes visuales en la escuela primaria. De esta manera centra su atención en poder identificar los procesos que caracterizan las prácticas educativas de la educación artística en la escuela primaria por una profesora especialista de artes plásticas.

Después de analizar dichas prácticas educativas en la escuela primaria, la autora encuentra que en los procesos de enseñanza de las artes plásticas existen distintos retos docentes, incluso para aquellos que son especialistas en alguna disciplina artística en el caso de las artes visuales, ya que se enfrentan a problemáticas de índole pedagógicas, falta de recursos inclusive hasta de la indisciplina por parte de los estudiantes.

Finalmente, plantea algunas recomendaciones para la enseñanza de las artes plásticas, de las cuales rescato las siguientes: a) la educación artística ha sido degradada como un entretenimiento agradable, un medio de diversión y decoración, provocando que en las escuelas esto haya generado un abandono de la educación artística, b) es el maestro de grupo la mayor de las veces, quien imparte la materia en alguna de sus cuatro modalidades dependiendo de sus gustos o de su conocimiento y experiencia. Es común que las artes plásticas sean utilizadas como un auxilio didáctico, lo que permite su uso subordinado, c) en el análisis de la práctica educativa de la profesora de artes, se encuentra que es interesante indagar en la forma en que cada uno de nosotros resolvemos los problemas que se nos presentan., al referirse a los profesores de artes plásticas¹³.

A pesar de hacer evidente los problemas que enfrentan también los profesores especialistas en artes en la escuela primaria y las distintas situaciones que deben enfrentar tanto del curriculum, de la enseñanza y del enfoque de la educación artística puede adquirir y poder trabajarse en favor de ciertos procesos formativos individuales y sociales.

¹³ Las artes plásticas son el trabajo con materiales moldeables o que tienen "plasticidad" y al manejarse con diferentes técnicas ayudan a expresar la idea que se quiere comunicar. Las expresiones de las artes plásticas clásicas son: dibujo, pintura, grabado, escultura, arquitectura. Es alrededor de la segunda mitad del siglo XX cuando el término "Artes Visuales" empieza a predominar en el vocabulario, pues es más adecuado para el arte contemporáneo que la denominación "Artes Plásticas". el arte desde la segunda mitad del S. XX en adelante, propone una vasta interacción; en principio esto se lleva a cabo integrando a la pintura o escultura, otros recursos y lenguajes diversos, tales como sonidos, escritura, imágenes en movimiento, etc.

2.3.2 Propuesta curricular para el nivel de educación preescolar en el campo de las artes visuales.

En la tesis “Propuesta curricular para el nivel de educación preescolar en el campo de las artes visuales” realizada por Vanessa Camacho Tapia en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2010, centra su atención a partir de los estudios realizados sobre artes visuales, la experiencia estrecha en la creación plástica infantil y la reflexión sobre las cuestiones propias de la teoría y práctica en educación artística –psicológicas, pedagógicas y artísticas- a pesar de centrarse sólo en el análisis del curriculum en educación preescolar, me parece pertinente tener en cuenta los tres elementos anteriores en la educación primaria, debido a la proximidad y el tránsito que realizan los estudiantes de nivel preescolar a primaria y que en este último contexto, se le ha “menospreciado” a la educación artística.

En el segundo capítulo “Desarrollo humano, educación y artes visuales”, muestra en primer lugar los estudios sobre el desarrollo de los procesos cognitivos en la educación artística que han tenido especial relevancia, en segundo lugar, el paradigma sociocultural que representa el modelo más destacado del desarrollo de la interacción en el campo de la enseñanza entendida como un proceso de construcción social, entre el docente, los alumnos y los contenidos de aprendizaje así como sus implicaciones para la educación artística infantil, en tercer lugar las principales posiciones que existen en la actualidad para sustentar teóricamente la presencia de las artes en la escuela.

Me parece interesante que en las conclusiones de su investigación logra dimensionar en el contexto actual, la importancia del lugar de las artes y de otros campos curriculares que componen la herencia cultural de la humanidad, ante la insistencia del sistema educativo hacia determinadas áreas del conocimiento –lingüístico y matemático- que se ejercita reiteradamente en ellas durante muchos años y termina siendo una inversión reduccionista.

Por último, rescato su postura al hacer referencia que la educación artística implica la intervención de artistas, docentes, coordinadores, investigadores, padres de familia así como los responsables de las políticas educativas y culturales para fundamentar nuevas propuestas. Es respecto a la figura del docente en la cual recae en los últimos tiempos en la educación y ante la sociedad, a la responsabilidad de apropiarse de estos enfoques y metodologías que favorecen la enseñanza de las artes desde la infancia y que con el conocimiento y dominio de algunos

elementos, puede llegar a modificar su actuar en el aula, de las posibilidades que generan la enseñanza de la asignatura de educación artística. Varios de los puntos presentes y considerados en las investigaciones fueron tratados en las Conferencias Mundiales sobre Educación Artística.

2.3.3 Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar.

Una propuesta interesante de investigación y trabajo, relacionada con los lenguajes artísticos es la realizada por Raquel Pastor Prada, titulada: “Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar” realizada en la Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid en el año 2012. En su tesis doctoral, comienza por presentar la relación que ha existido desde tiempos prehistóricos como artes ancestrales entre las artes plásticas y la danza, hace una observación pertinente al mencionar que ambas son artes visuales pues han sido creadas para la contemplación, para la mirada del espectador, y por ello se hayan profundamente vinculadas por la plasticidad común de sus lenguajes.

Para su investigación identifica cuatro objetivos de los cuales uno llama mi atención: indagar sobre la posibilidad de que su propuesta curricular pueda significar una aportación al ámbito de estudio de la interdisciplinaridad artística, susceptible de tener aplicaciones particulares en la educación a través del arte. Su investigación educativa de corte cualitativo permite que a partir de su misma práctica pueda mostrar los resultados al cumplir con una doble función al sumirse como docente investigador y ser observador participante de su propia investigación.

En su hipótesis general plantea que “Las experiencias educativas en las que se integran las artes plásticas y la danza, enriquecen el aprendizaje y posibilitan un mayor grado de asimilación de los contenidos y los conceptos referentes a ambas disciplinas, mediante un proceso que conecta el cuerpo con la percepción, la cognición y la emoción”.

Al referirse de manera concreta a su propuesta curricular, presenta los objetivos generales y específicos, los contenidos vitales personales, contenidos actitudinales, luego las estrategias metodológicas de las cuales hará uso, como estilos metodológicos, un repertorio didáctico, los elementos de la secuencia didáctica y los criterios de evaluación. Estos elementos me parece interesante considerarlos para la intervención-investigación.

Luego muestra cada una de las sesiones, llamándolas experiencias educativas, considerando la siguiente estructura, define las finalidades y contenidos para la sesión, luego introduce la parte

teórica al hacer uso de biografías artísticas y especifica los elementos corporales que centran su atención, hace una narrativa visual a partir de fotografías que acompaña de descripciones de cada una al margen, de acuerdo al desarrollo de la sesión, finalmente hace una narrativa textual de la sesión, y finaliza mostrando los indicadores de evaluación.

Esta manera particular de presentar las evidencias de sus secuencias, materiales utilizados y fotografías de lo acontecido en cada sesión, me parece interesante poder retomarla y adecuarla al análisis de la información del proyecto, ya que hace visible la manera en la cual se presentaron las actividades y la manera en la cual fueron llevadas a cabo.

Presenta conclusiones a partir de tres hilos conductores o perspectivas: la histórica, la pedagógica y la práctica, éstas son muy interesantes, amplias y precisas, a partir del trabajo de investigación realizada, sin embargo me centro a las que tienen que ver con <la práctica>. Al respecto y bajo su visión personal afirma que:

- Existen muchos beneficios que nos animan a desarrollar una didáctica de artes integradas, pese a que las dificultades para llevar tal experiencia a las aulas son tantas que no se ha podido dar el paso definitivo para comprobar su grado de eficacia y validez en la práctica actual.
- Afirma que la interacción entre diferentes áreas de conocimiento estimula la creatividad. Por otro lado, está comprobado que la forma en que las artes contribuyen al desarrollo cognitivo simbólico es similar en todas ellas, al tiempo que cada una desarrolla estrategias de pensamiento diferentes.
- También se refiere a que la enseñanza integrada proporciona una exploración a través de diferentes lenguajes, procedimientos y materiales artísticos, posibilitando que cada alumno o alumna descubra y disfrute de sus capacidades innatas más sobresalientes y, por otro lado, se enfrente a diferentes formas de expresión y creación.
- Agrega que una experiencia educativa en arte articulada a partir de la vivencia corporal y el desarrollo de la conciencia del cuerpo y sus capacidades sensoriales, ampliará el abanico perceptivo preparando y sensibilizando todo nuestro ser para percibir, pensar, reflexionar e interpretar aquellas sensaciones que nos llegan del exterior, posibilitando la experiencia de la emoción a través del cuerpo y beneficiando la comprensión de conceptos.

- Por ello, también podemos concluir que estamos mejorando nuestra capacidad para la inventiva y la imaginación, para la adaptación y el pensamiento divergente y, en definitiva, para la creatividad.

Por último señala que: siendo el objeto de estudio de la investigación la búsqueda de áreas comunes de conexión y complementariedad entre las artes plásticas y la danza, donde ambas disciplinas se encuentren en un terreno de enseñanza multidisciplinar, concluye que ha descubierto un interesante campo de acción pedagógica interdisciplinar enmarcado en el ámbito de la enseñanza artística y la educación estética que, además, se halla en gran sintonía con las tendencias globalizadoras que presentan los currículos oficiales dentro del área de enseñanzas artísticas. Se evidencia la urgente necesidad de integrar la danza y la educación corporal en nuestras escuelas, formales y no formales, así como de interrelacionarla con el resto de áreas artísticas, como la música, la plástica o las artes escénicas. (Pastor, 2012. p. 411)

2.4 Hipótesis del proyecto de investigación

Al haber revisado la investigación doctoral de Pastor (2012), me permite pensar en algunas hipótesis respecto a lo que sería la aplicación del proyecto de intervención-investigación a partir de la enseñanza de la educación artística, de la relación de artes visuales y danza (AV-D)¹⁴, para generar relaciones de convivencia en un grupo de primer año:

- ❖ La relación entre dos docentes normalistas, de nivel primaria y preescolar respectivamente, permitirá una relación de trabajo colaborativa a partir de la experiencia en el nivel correspondiente, aportando estrategias, actividades o dinámicas en la aplicación de las secuencias de aprendizaje.
- ❖ El establecer un trabajo en dupla docente a partir de los lenguajes de artes visuales y danza, nos permitiría a los docentes-investigadores, conocer y apropiarnos de algunos de sus elementos básicos, al implementar las actividades relacionadas con cada uno de ellos.
- ❖ La relación entre ambos lenguajes puede permitir que existan diversas relaciones entre los lenguajes artísticos, por ejemplo: a partir de la observación de imágenes que puedan detonar distintas posibilidades de movimiento, o a partir del movimiento corporal lograr representarlo a partir de algunos elementos de las artes visuales al crear composiciones...

¹⁴ AV-D de esta manera me referiré a lo largo del documento, a los lenguajes de artes visuales y danza, además de que refleja la relación pensada y planteada en la intervención investigación.

- ❖ Proponer actividades a partir de los lenguajes de AV-D, de la exploración y manipulación de distintos materiales así como utilizar distintas modalidades de trabajo y organización del grupo, permitirá generar y proponer distintas relaciones de convivencia.

La manera en la cual se plantea abordar la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística así como en la que se involucran los profesores en este proceso, requiere la incorporación de algunos elementos que son indispensables al pensar en un proyecto de intervención en el aula que pueda considerar las dificultades que el mismo proceso encierra; a continuación menciono aquellos que serán parte fundamental en el planteamiento, desarrollo y análisis de la información obtenida al finalizar la intervención- investigación.

Capítulo 3.
Perspectiva teórico
metodológica de la
investigación

La manera en la cual se planteó abordar la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística así como en la manera en la que se involucraron los profesores en este proceso, requirió la incorporación de elementos tanto teóricos como metodológicos indispensables al pensar en un proyecto de intervención-investigación en el aula, que a partir de conceptos y modos de proceder, brindaran elementos a los profesores investigadores, para que en combinación con sus experiencias profesionales y las experiencias adquiridas durante su estancia en la MDE de la línea de artística, cobrar sentido a través de las secuencias de actividades. A continuación menciono los elementos que fueron parte fundamental en el planteamiento, desarrollo, aplicación así como del mismo análisis de la información obtenida al finalizar la intervención- investigación.

3.1 La indagación cualitativa

Elliot Eisner (1998) propone a todo aquel investigador que desea realizar una investigación cualitativa utilizar: el ojo ilustrado, como la capacidad para construir un texto de manera que el observador pueda compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí. En esta forma de investigar es indispensable considerar dos factores clave, señala Eisner (1998): el primero es la forma de representación que deseamos utilizar. El segundo el armazón conceptual que empleamos dirige nuestra atención a maneras particulares, lo que experimentamos se forma a través de esta armazón.

Eisner (1998) identifica como de vital importancia el potencial del lenguaje para describir un conjunto de casos y para comunicar el contenido de la experiencia humana, tanto que no queda restringido a un grupo cerrado de convenciones lingüísticas. El lenguaje que se utilice tiene un sentido muy importante, ya que es la manera de poder evocar y transmitir las experiencias, sensaciones y emociones que se hagan presentes a lo largo del desarrollo de la investigación.

De esta manera se puede reconstruir lo que acontece en el aula, por supuesto que dependerá de la mirada o lo lentes bajo los cuales se quieran ver esas experiencias emociones y sensaciones, que forman parte de la vida escolar, a partir de cómo la experimenta el docente o los mismos alumnos.

El docente que logra reflexionar sobre lo que acontece en el salón de clases, puede dar cuenta de las fortalezas y aspectos a mejorar, sobre su propia práctica en el aula, la pertinencia de las actividades que plantea, etc. es así como puede revelar el misterio de sus capacidades

personales y profesionales; poder aplicarlas y verlas reflejadas en sus planeaciones didácticas semanales, que influyen directamente en el tipo de experiencias educativas que vivencian los alumnos.

3.1.1 El profesional reflexivo.

Dentro de la dinámica que se establece en las escuelas primarias, los docentes son los encargados, de conocer y aplicar los Planes y programas elaborados por la SEP, a partir de los enfoques propuestos para cada asignatura, metodología, sugerencias de evaluación, entre otras recomendaciones, para el desarrollo de los aprendizajes durante cada ciclo escolar.

Existen otro tipo de actividades que forman parte del trabajo docente y de la dinámica escolar, a las cuales me he referido anteriormente, las cuales, lejos de involucrar el aspecto de la enseñanza y el aprendizaje, requieren de ellos el desarrollo de otro tipo de habilidades, como de organización de tiempo, espacios, entre otros.

La diversidad de estas actividades pueden llevar al docente a perder de vista el horizonte educativo y formativo que implica la enseñanza, se repiten tradiciones educativas que formaron parte de su historia de vida, que han influido en su formación personal y profesional, que son evocadas en el aula, con los estudiantes por medio del curriculum oficial.

Realizar estas actividades, permite que cada profesor haga uso de distintos tipos de conocimientos, habilidades y valores que están implícitos en su práctica profesional, y que son puestos a prueba bajo distintas instancias y momentos dentro o fuera del aula, que son resultado de su formación como profesional y su desempeño en la institución a la cual pertenece y responde ante lo que debe alcanzar en el sistema educativo.

De aquí la importancia de remitirme al pensamiento reflexivo, que permite tomar conciencia sobre lo que se hace como profesional de la educación, tema que es tratado por autores como Dewey, en un principio y después es retomado por Schön.

John Dewey (1989) refiere la importancia del pensamiento reflexivo como objeto en la educación, su principal planteamiento lo hace entorno a lo que él denomina la mejor forma de pensar: *el pensamiento reflexivo*, del cual menciona que es un tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias.

De acuerdo con Dewey, el pensamiento reflexivo:

Consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa, pero se diferencia de que no basta la mera ocurrencia casual en una sucesión irregular de <<cualquier cosa>>. La reflexión no implica tan solo una consecuencia de ideas, sino una *con*-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como un resultado, mientras que cada resultado, a su vez apunta y remite a las que precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente, no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. (Dewey, 1989, p.21).

El pensamiento reflexivo afirma Dewey (1989):

Tiene un propósito ya que procura la cadena de agradables invenciones e imágenes mentales. La cadena debe conducir a algún sitio; ha de tender a una conclusión que se pueda enunciar al margen de discurrir imágenes. Hay una *meta* que se debe conseguir, y esa meta impone una tarea que controle la secuencia de ideas” (p.22).

Afirma Dewey (1989) que el pensamiento reflexivo impulsa la investigación, ya que: “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p.24-25). Explica también Dewey (1989) que *la reflexión* comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen *realmente* la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última. La reflexión implica que se cree en algo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante; esto es a lo que él denomina: *fundamento en la creencia*.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, Dewey (1989) define *el pensamiento* como:

La operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas, relación entre lo que sugiere y lo sugerido. Es una conexión objetiva, el eslabón entre las cosas reales, lo que hace que una cosa sea el fundamento, la garantía, la evidencia, de la creencia en otra cosa. (p.28)

Dewey (1989) identifica dos *fases* implicadas en el pensamiento reflexivo:

- 1) Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que *se origina el pensamiento*.

El pensamiento tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse *bifurcación* de caminos, en una situación ambigua, que presenta un dilema que propone alternativas. Sin embargo la dificultad o la obstrucción del camino que conduce a una creencia nos impone una pausa. (p.29)

- 2) Un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que *esclarezca la duda*, que disipe la perplejidad.

La exigencia de solución de una de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión. Esta necesidad de disipar una perplejidad también condiciona el tipo de investigación que se emprenda. La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensar. (pp. 29-30)

Retomando las ideas de Dewey respecto al *pensamiento reflexivo*, Donald Schön identifica algunos elementos que son importantes hacer notar, respecto al *pensamiento reflexivo* en lo que se refiere a *la práctica de los profesionales, in situ*, es decir en las condiciones en las cuales se desarrolla ésta; menciona Schön (1983) al respecto que:

Los profesionales se encuentran frecuentemente enredados en conflictos de valores, metas, propósitos e intereses. Los profesores están enfrentados a las presiones por incrementar la eficacia en el contexto de presupuestos concertados, de exigencias para que se atengan rigurosamente a <<enseñar los fundamentos>>, exhortaciones para que alienten la creatividad, construyan la ciudadanía, ayuden a los estudiantes a examinar sus valores. (p.28)

Cuando profesionales destacados escriben o hablan acerca de su propia crisis de confianza, tienden a centrarse en el desajuste de los modelos tradicionales de la práctica y el conocimiento respecto a los rasgos de la situación práctica – complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores- de cuya importancia se han hecho cada vez más conscientes. (pp. 28-29)

¿Por qué, entonces, los profesionales y los educadores destacados encontrarían estos fenómenos tan perturbadores? Seguramente no son inconscientes de los modos ingeniosos con los que algunos profesionales tratan de forma competente y las indeterminaciones y los conflictos de valores la práctica. Parece, más bien, que están perturbados porque no tienen un modo satisfactorio de descripción o registro de la ingeniosa competencia que los profesionales algunas veces revelan en lo que hacen. Encuentran inquietante ser incapaces de dar sentido a estos procesos en términos del modelo de conocimiento profesional que ellos han dado ampliamente por sentado. (p. 29)

Si de algo depende, el uso eficaz del conocimiento especializado depende de una previa reestructuración de las situaciones que son complejas e inciertas. La práctica ingeniosa de un caso único parece anómala cuando la competencia profesional esta modelada en términos de aplicación de las técnicas establecidas para sucesos recurrentes. (p.30)

Ambos autores presentan argumentos para pensar que los profesores tienen entre manos, la oportunidad de reflexionar sobre su práctica en el aula, respecto a lo que han realizado en distintos momentos de una clase, y que entonces, es posible que un profesor llegue a descubrir una manera en la cual puede hacerlo a través de asumir el rol de investigador de su práctica.

3.1.2 El profesor como investigador.

Una de las ventajas que encuentro, al haber realizado esta investigación en el aula es que, como profesor, se puede asumir el papel de investigador sobre la propia práctica, sobre la cual pocas veces se dispone de tiempo y oportunidades para reflexionar en torno a ella, y mucho menos que esta pueda ser llevada a cabo por los profesores frente a grupo, al respecto Peter Woods (1995) menciona que:

Tanto la enseñanza como la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación, una de las razones principales que encuentra es que gran parte de la investigación educativa no ha sido realizada por maestros, la situación ideal sería la de amalgamar en una misma persona ambas funciones: la producción de conocimiento y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa. (p.15)

Lawrence Stenhouse (1987) lo identifica como: “profesor-investigador” (p. 29). Su argumento para considerar a los profesores en el centro del proceso de investigación educativa de manera concreta, es que:

Los profesores se hallan a cargo de las aulas y desde el punto de vista del experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa y desde el punto de vista del investigador, el profesor es un observador participante en las aulas. (p. 37)

Al respecto Stenhouse señala como elemento indispensable para iniciar la tarea investigadora: la *curiosidad*, la cual “es siempre peligrosa porque conduce a la innovación intelectual que arrastra tras de sí una presión en pro del cambio social” (Stenhouse, 1987, p. 29). También menciona que “la investigación no puede perfeccionar la enseñanza sin ayudar al profesor a desarrollar destrezas en un contexto de criterio como enseñante” (Stenhouse, 1987, p. 79).

Durante la intervención-investigación, asumí el rol de profesor-investigador, durante la aplicación del proyecto me asumo como *observador participante* de mi práctica, bajo el contexto de la dupla docente en la enseñanza de la educación artística, la aplicación del proyecto consideró la obtención evidencias a partir de la metodología planteada, estas evidencias fueron: las secuencias didácticas, las bitácoras de clase, fotografías y videos de las sesiones, así como las producciones que realizarían los alumnos, todas ellas fueron pensadas bajo la pertinencia de la etnografía educativa.

3.1.3 El campo etnográfico en educación.

Debido al lugar y al interés de esta investigación, fue necesario considerar una técnica de recopilación de datos que favoreciera la recogida de datos durante el proyecto de intervención-investigación, esto da pie a poder considerar el campo etnográfico en educación y como señala María Bertely, conocido también como cualitativo o interpretativo.

A partir de su trabajo de investigación, Bertely (2007) ha “sistematizado algunos aspectos metodológicos derivados de su trabajo de investigación así como de su experiencia en el campo de los etnógrafos educativos en México” (p.12). Su intención es la de “apoyar a los procesos formativos al hacer etnografía educativa que enfrentan los maestros y los investigadores noveles aprendices del oficio y principiantes sobre la investigación sobre la enseñanza” (p.13)

Es pertinente al mencionar Bertely (2007) que *las inscripciones* detalladas sobre el acontecer en las escuelas se apoyan no solo en la etnografía como técnica de recopilación de datos empíricos, sino en el conjunto de conceptos acerca de lo que entendemos por realidad, verdad, objeto y sujeto de conocimiento, rescata la importancia de estudiar la acción significativa, el entramado histórico y cultural, y el ejercicio hegemónico, como los tres niveles de reconstrucción epistemológica implicados en la producción de un texto etnográfico. (p. 13)

Menciona Bertely (2007) que:

Para poder construir un problema etnográfico en educación es indispensable identificar el lugar central que ocupa el protocolo, así como las primeras preguntas de investigación para la selección de las dimensiones de análisis, el modo en que se delimita el referente empírico y los procedimientos más adecuados para entrar al campo. (p.14)

Bertely (2007) identifica algunas tareas básicas que el etnógrafo educativo debe tener en cuenta al iniciar su trabajo de campo y que serán de mucha ayuda al iniciar la investigación:

- a) El investigador educativo debe saber con claridad lo que busca al elegir determinado espacio empírico, debe partir del protocolo en el cual demuestre la viabilidad de su enfoque metodológico a la luz de las preguntas de investigación que deben ser claras y justificadas. Estas preguntas etnográficas revelan el interés por el cómo del acontecer escolar, están vinculadas con dimensiones de análisis que colocan al investigador novel en mejores condiciones para delimitar su referente empírico, elegir las técnicas e instrumentos adecuados, el sentido que orientara sus inferencias y conjeturas así como los cuerpos y conceptos teóricos que enmarcaran sus interpretaciones. (pp.44-45)
- b) La selección del tipo de situaciones empíricas que resultan significativas y relevantes para el etnógrafo educativo, ya que el investigador delimita el contexto, los actores, los escenarios y las unidades de observación y entrevista que le ayudaran a ahondar en sus preguntas de investigación y dimensiones de análisis, este paso implica el esfuerzo de saber cuándo y cómo incluir y excluir espacios, documentos e informantes. Así vez el investigador delimita el referente empírico que lo ayudará a inscribir, del modo más sistemático, completo y fidedigno, aquellas situaciones y procesos útiles para construir sus primeras inscripciones e interpretaciones. (p.47-48)

- c) Se deben seleccionar las técnicas e instrumentos de investigación, la técnica que caracteriza el trabajo etnográfico en educación en la *observación participativa* como lo ha llamado Frederick Erikson (p.48) Para Bertely el etnógrafo es observador por que no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos y su función es participativa, sin embargo, por que modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. (p.48-49). Reconoce que para actuar como observador participante necesita reconocer no sólo su repercusión de su presencia en el acontecer cotidiano de la escuela o el salón. El sinceramiento del investigador ocurre cuando reconoce que efectivamente está inmiscuido en el objeto que estudia, a la vez que ignora mucho de lo que observa y escucha; por lo tanto esta observación participativa supone reconocer ante nosotros nuestra inquietud por conocer lo desconocido. Por lo cual muchas veces se hace necesario recopilar informaciones complementarias como archivos escolares, estadísticas, encuestas, fotografías o cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación. (p.49-50)
- d) Otra tarea fundamental es la de transcribir los registros de observación y entrevista en la columna de inscripción, además de construir sus primeras inferencias factuales y conjeturas en la columna de interpretación. Las inferencias surgen de las preguntas iniciales que el etnógrafo hace a partir del material recabado a partir de preguntas abiertas y comprensivas. El sentido y significado de las conjeturas se definen a partir del protocolo o pregunta inicial de investigación, así como las dimensiones de análisis implicadas. El etnógrafo debe recordar que nada que no haya sido registrado sucedió. (p.54)

Considero importante rescatar el señalamiento, que hace Bertely (2007), respecto a lo que considera como el primer aprendizaje para ser etnógrafo educativo, es aprender a escribir e interpretar el punto de vista de los actores, antes que analizar este discurso según sus referentes históricos, culturales y políticos más amplios. Este será el primer reto al rescatar a través de las bitácoras de clase las impresiones más relevantes en cada secuencia aplicada, al dejar evidencia en cada una de ellas de la mirada en la cual se ha centrado el proceso, para tener más referentes que puedan ampliar la mirada así como considerar algunos elementos que han escapado a nuestra percepción, se recurrirá a el uso de fotografías y videograbaciones en distintos momentos de las sesiones, que formen parte de la evidencia del proceso seguido en el proyecto.

Como señala la autora, será importante recurrir nuevamente a las preguntas de investigación y a los objetivos para poder determinar las categorías de análisis que sean pertinentes de acuerdo al planteamiento del proyecto, para poder implementarlas en el proceso de inscripción de las bitácoras así como en las mismas evidencias fotográficas y de video que completarán la evidencia para poder realizar el acercamiento etnográfico escolar.

La pertinencia de que esta investigación se realizara a partir de la *perspectiva cualitativa*, que implica la manera en la cual los acontecimientos se miran y se cuentan a través del uso del lenguaje, de la escritura particularmente al evocar y transmitir sensaciones, emociones y las experiencias, precisamente las experiencias de los docentes en la enseñanza y el aprendizaje, podrían acercar a los profesores a reflexionar respecto a lo que acontece en su práctica, de este modo no sólo se asumiría como una figura de transmisión de conocimientos sino como un *profesional reflexivo*, como un *profesor investigador* de su propia práctica.

3.2 La educación artística en el Plan y programa de estudio 2011

Como ya he mencionado en párrafos anteriores la educación artística, implica al individuo y su relación con los demás a tener un proceso de creación y expresión que se pueden reflejar a través de los distintos lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. Encontrar elementos que favorezcan el trabajo con la asignatura de artística, no es cosa fácil, cuando el docente identifica las posibilidades que la propia asignatura puede brindar a los alumnos y más aún cuando se trabaja y logra entender como un proceso para desarrollar la competencia artística y cultural.

Lo que planteo es apostar por la educación artística, a partir de explicar en las siguientes líneas por qué motivos esta materia a partir de este enfoque, pretende la incorporación del *ámbito de desarrollo personal y para la convivencia* que permita una relación de los alumnos en el aula a través del lenguaje artístico de las artes visuales y danza.

Como materia principal en el objeto de investigación, presento a continuación un panorama general de la asignatura de educación artística, los elementos curriculares que la conforman, las expresiones artísticas y la manera en la que se establecen para llevarla a cabo de acuerdo al Programas de estudio 2011, para primaria en primer grado.

3.2.1 La asignatura de educación artística.

El Programa de estudio (SEP, 2011) señala que *la educación artística*: permite el desarrollo y la creación de un pensamiento creativo y a la vez complejo, que nos permite integrar a nuestra vida formas y estilos de expresarnos y relacionarnos con nuestro entorno, en la escuela primaria se llega a desvirtuar la importancia de brindar a los alumnos experiencias que les permitan descubrir cuáles son sus capacidades, a partir de sus intereses y gustos; los cuales son parte de la identidad de cada persona.

Dicha identidad, se forma a lo largo de su vida, a partir de sus experiencias personales y aquellas que son brindadas por su familia y la sociedad, también, se considera valorar la importancia de la diversidad y riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y experimentación de arte al vivenciar actividades que sean cognitivas, afectivas y estéticas.

3.2.2 Ejes de enseñanza.

De acuerdo con el Programa de estudio 2011 para primer grado, (SEP, 2011) las artes en la educación básica, está dividida en tres ejes: la apreciación, la expresión y la contextualización, estos permiten la organización de los contenidos, a continuación explico cada uno de ellos:

- La *Apreciación* favorece el desarrollo de habilidades perceptuales como las auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas. Este eje aproxima a los alumnos al arte al brindarles elementos para valorar las creaciones artísticas y reconocer las características básicas de cada lenguaje. (p.183)
- La *Expresión* facilita la práctica y de los principios y elementos de cada lenguaje mediante el ensayo de distintas técnicas el aprovechamiento de materiales e instrumentos para diseñar y elaborar obras y/o representaciones que permitan la manifestación de sus ideas, emociones y sentimientos, facilitar el acceso a una visión interior del esfuerzo y del logro artístico. (p.183)
- La *Contextualización* pretende que los alumnos obtengan las herramientas necesarias para apreciar los diferentes lenguajes artísticos y expresarse por medio de ellos, conozcan lo que existe y circunda al arte. Implica que los alumnos identifiquen la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas, las razones

por las cuales e llevan a cabo, así como el impacto que tienen en los individuos y en la sociedad. (p.183-184)

3.2.3 Lenguajes artísticos.

Presento a continuación los *lenguajes artísticos* que forman parte del Programa de estudio 2011, (SEP, 2011) los cuales son: Artes visuales, Expresión corporal y danza, Música y Teatro; de acuerdo a cada lenguaje artístico se definen la pertinencia de cada uno de ellos en el estudio y tratamiento en la asignatura (p.184)

- Las *artes visuales* integran las expresiones que involucran las imágenes artísticas, su estudio brinda la posibilidad de aprender a mirar las imágenes del entorno y descubrir información que permita interpretar la realidad por medio del pensamiento artístico; más adelante ampliaré la información de este lenguaje al centrarme en las características que se consideran, o pueden considerarse de acuerdo a otros autores, en su manejo en primer grado de primaria. (p.184)
- La *expresión corporal y danza*, es la introducción básica para el estudio de la danza como lenguaje artístico con ella los alumnos experimentan una variedad de movimiento para expresar ideas, sentimientos y emociones; (p.184)
- La *música* tiene un papel ineludible dentro y fuera de la escuela, porque abunda en estímulos constantes provenientes de diversas fuentes, dichos estímulos están presentes en cualquier momento y lugar, (p.184-185)
- El *teatro* brinda la posibilidad a los alumnos de explorar elementos para acercarse a él y comprender el lenguaje participando activamente con las posibilidades expresivas del cuerpo, del cuerpo, del gesto de la voz y la conciencia espacial. (p. 185)

3.2.4 Bloques de estudio.

Para alcanzar los propósitos de la asignatura (SEP, 2011), los contenidos se han estructurado en *cinco bloques de estudio* a lo largo del ciclo escolar, para definir el nivel de lo que se espera que aprendan los alumnos se recurrió a los temas de estudio como parte de la sistematización por bloque, en cada uno de ellos se presentan *los aprendizajes esperados* y *los contenidos* que se estudiarán, distribuidos en los ejes de enseñanza: Apreciación, Expresión y Contextualización. (p.185)

Así mismo el Programa de estudio, (SEP, 2011) señala:

Corresponderá a los docentes proponer el orden en que se abordarán los contenidos durante el ciclo escolar, así como iniciar con una sesión introductoria sobre qué es el arte y sus manifestaciones en las diferentes culturas. Se sugiere abordar cada bloque de estudio en un bimestre, de acuerdo con el calendario escolar, por lo que mediante la planeación didáctica del docente y con base en las características, los intereses y las necesidades educativas de los alumnos, se tomarán las decisiones pertinentes para establecer estrategias y lograr los aprendizajes con la intención de alcanzar el desarrollo integral y las expectativas señaladas en el perfil de egreso. (p.186)

Sin embargo esta no es la única posibilidad que tiene un docente al trabajar con la asignatura de educación artística, ya que también puede relacionarla con otras asignaturas, el Programa de estudio (SEP, 2011) considera: la articulación de esta asignatura con formación cívica y ética y educación física, ya que comparten enfoques, principios pedagógicos y contenidos que contribuyen al desarrollo de los alumnos como personas y seres sociales, en lo que se ha denominado: *Campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia*. (p.447)

3.2.5 Campo de desarrollo personal y para la convivencia.

En este campo cada asignatura que lo integra cuenta con su propia especificidad curricular, es posible identificar dos ejes articuladores en los procesos formativos comunes, los cuales concentran los propósitos señalados en el informe Delors, el aprender a ser y el aprender a convivir. (SEP, 2011)

a) La conciencia de sí

Este eje integra un conjunto de elementos que inciden en el desarrollo personal como es el caso del autoconocimiento, la conciencia del cuerpo y de las emociones, la auto-aceptación, el desarrollo del potencial, la autorregulación, el autocuidado, la identidad personal y colectiva. Como el campo se centra en la persona, tanto en su dimensión personal como social, la socioafectividad es fundamental para contribuir al desarrollo pleno del alumnado. Ésta incluye el manejo de sensaciones, percepciones y emociones, a través de la motricidad, de las artes, del juego y de la interacción con los demás en un proceso de maduración que conlleva el

autoconocimiento, la construcción del esquema y la imagen corporal, la exploración y desarrollo del potencial, el reconocimiento de las limitaciones y la autoestima. (p.449)

b) Convivencia

Al convivir el alumnado se relaciona con su mundo de manera sensible, desarrolla capacidades para comprender a los otros, y puede imaginar otras formas de pensar y afrontar el futuro. Aunque convivir es natural para el ser humano, la convivencia no siempre se caracteriza por la aplicación de valores universales o de los principios de dignidad, por eso se dice que necesitamos aprender a convivir, es decir, aprender a interactuar de manera respetuosa, solidaria y productiva, cuidando de sí mismo y de los demás. Fomenta la necesidad de respetar la diversidad personal y cultural, apreciar sus manifestaciones en distintos ámbitos, construir prácticas incluyentes y de reconocimiento y respeto ante las diferencias. (p.449)

La convivencia puede entenderse desde distintas acepciones y contextos, por lo cual consideré la importancia de tener claridad respecto a lo qué se entiende por convivencia y cómo ha sido considerada en su incorporación al Programa de estudio 2011 y en este Campo formativo, así como en la educación básica de manera general.

De esta manera tener mayor claridad al respecto y tomar una postura personal respecto a cómo y bajo qué características considerar la convivencia así como su incorporación en el planteamiento de las secuencias didácticas y el trabajo con el grupo.

3.2.6 ¿Qué es la convivencia?

Al haber revisado los dos elementos que conforman el campo de desarrollo personal y para la convivencia: La conciencia de sí y la Convivencia, y como parte del Programa de estudio 2011, me permite pensar que ambos elementos contenidos en este campo de formación, son vistos únicamente como *propósitos*, que han sido adecuados y considerados para la educación básica.

Esto me llevó a identificar que la convivencia, fue considerada a partir de lo establecido por el informe Delors, de tal manera que investigué al respecto para poder conocer el punto de vista del autor respecto a la manera en la cual consideró la importancia de la convivencia en la sociedad y particularmente en la educación.

La educación encierra un tesoro, es un informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, que fue presidida por Jacques Delors, este documento mejor conocido como: el informe Delors, se encargó en el año 1996 a petición de la Comisión internacional dando unas pautas principales para crear una educación adaptada al siglo XXI, donde la educación, es un instrumento de cambio, para que la sociedad pueda progresar hacia los mismos ideales: paz, libertad y justicia social.

En dicho informe Delors (1996) afirma su convicción en la función esencial de la educación para el desarrollo continuo de la persona y las sociedades como una vía al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.

Delors (1996), señala que:

La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud, que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación. (p.8)

Para Delors (1996) la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que a lo largo de toda la vida serán los pilares del conocimiento los cuales son:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser

Estos cuatro pilares se van desarrollando a lo largo de la vida no sólo en ámbitos académicos si no que se extrapolan a todos los ámbitos y que se deberían ejercitar en su conjunto equilibradamente. “los pilares del conocimiento debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico. (p. 96)

A continuación me centraré en uno de los cuatro pilares mencionados, debido a mi interés de la convivencia, en el pilar: Aprender a vivir juntos.

Respecto a este pilar, Delors (1996) señala que la idea de enseñar la no violencia en las escuelas es ciertamente digna de alabanza, las personas tienen una tendencia natural a sobreestimar su propia capacidad -o las del grupo al cual pertenecen- y a mantener prejuicios respecto a otras personas, aunado a esto el clima general de competencia prevalece y tiende a convertir a la competencia y el éxito personal en los valores de la modernidad.

Considera Delors (1996) que no es suficiente el establecer contactos y comunicación, sino que este tipo de contacto se organiza en un ambiente igualitario y persiguen objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la misma hostilidad pueden ceder lugar a una manera más fluida de cooperación y amistad, por lo cual una de las ideas centrales de este pilar es que: La educación tiene que adoptar dos perspectivas complementarias, desde la infancia más temprana centrarse en *el descubrimiento de los otros*. En la segunda etapa de la educación y durante la vida, debe estimular *la participación en proyectos comunes*. Esta parece ser una manera efectiva de evitar conflictos o resolver conflictos latentes

El primer aspecto: *descubrir a los otros*, Delors (1996), señala que una de las tareas de la educación es enseñar a los alumnos que existe la diversidad humana e inducir una conciencia de las similitudes e interdependencia entre las personas. Por lo cual se dice que la educación, no importando el ámbito, debería enseñarles a los niños a comprender las reacciones de las otras personas, mirando las cosas desde el punto de vista de ellas. Lo cual llevaría a un espíritu de empatía, que tendría un efecto positivo en las conductas sociales. Una de las herramientas esenciales para la educación en el siglo XXI ha de ser un adecuado foro para el diálogo y la discusión.

El segundo aspecto: *Hacia las metas comunes*, Delors (1996) hace referencia a que cuando las personas trabajan juntas en proyectos estimulantes que los comprometen en formas de acciones inusuales, las diferencias tienden a atenuarse y a veces a desaparecer, es a través de estos proyectos que se crea una nueva forma de identidad que permite a las personas trascender las rutinas de sus vidas personales y asignar valor a lo que tienen en común frente a lo que los separa.

Señala que la educación formal debería destinar suficiente tiempo y oportunidad en sus currículos para introducir a los jóvenes a la práctica de proyectos colaborativos desde edad temprana, como parte de sus actividades deportivas o culturales, pero esta perspectiva debiera también comprometerlos en actividades sociales, y cierra sus reflexiones al destacar que en la vida

cotidiana el compromiso de los profesores y estudiantes en proyectos comunes puede ayudar a enseñar un método para resolver conflictos y construir una valiosa fuente de referencia para los alumnos en su vida futura. (Delors, 1996)

Una vez que pude allegarme de información respecto al *informe Delors*, y los cuatro pilares, específicamente *aprender a vivir juntos*, consideré necesario remitirme a la *definición* de la palabra convivencia, lo que me permitiría tener una idea más precisa respecto a cómo es concebida la convivencia y lo que implica para ser puesta en práctica y llegar a decir: “eso es convivir”.

De acuerdo con el Diccionario de la real academia española señala que la convivencia es una acción de convivir, y la palabra convivir es definida como el vivir en compañía de otros. Mariano Arnal¹⁵ (2015) menciona que la palabra convivencia es de hecho la transcripción española del latín *conviventia*, neutro plural del participio presente del verbo *convivere* y que significaría: todo aquello que convive. Señala además que el verbo *convivo*, *convivere*, *convixi*, *convictum* está formado del prefijo de compañía *cum*, que significa *con*, más el verbo *vivere*, que significa *vivir*, es decir, convivencia es el: *vivir con*.

Continúa Arnal (2015), y señala que el prefijo *con* denota la existencia de más de una entidad que ocupa el lugar de otra o tiene alguna clase de vínculo, para que exista convivencia se necesita una pluralidad de personas. Por *vivere* vivencia, se entiende al conjunto de acciones, sentimientos, preocupaciones, valores e ideas que constituyen la esencia de un ser humano. Cuando se combinan las dos palabras, se llega a la relación de las personas con los grupos sociales que integran, en un marco en el que necesariamente aparecerán contradicciones o tensiones.

Así todos los modos en los que se han organizado las personas a lo largo del tiempo, de acuerdo con Arnal (2015): incluyen, con distintos matices, las dos nociones, dado que las personas vivimos combinando el interés individual con necesidades y búsquedas de logros colectivos. Este fino equilibrio surge como producto de muchas pautas, que son transmitidas a lo largo de las generaciones. La convivencia entre las personas debe adaptarse a esas pautas.

¹⁵ Mariano Arnal, nacido en Barcelona, España, licenciado en latín y griego. Ejerce de profesor de estas materias desde 1970, dedicando los veinte últimos a explicar léxico. En 1998 crea en Internet la página El Almanaque dedicada en especial al léxico español.

Carlos Giménez¹⁶ (2005) hace un análisis con distintas definiciones relacionadas con esta palabra, y finalmente concluye que: la convivencia es la acción de convivir, así como la relación entre los que conviven. Dentro de esta segunda acepción, convivencia significa, más concretamente, vivir en buena armonía con los demás.

Giménez (2005) puntualiza que en castellano, usamos coexistir para referirnos al hecho de que varias cosas existen al mismo tiempo, la diferenciación entre convivencia y coexistencia no es del todo nítida y hay un punto en común (por ejemplo, ambas se dan en el mismo tiempo). Ahora bien, los énfasis diferenciadores están claros y en concreto sugiere los tres siguientes:

- a) Mientras la coexistencia señala una mera coincidencia en el tiempo, la convivencia supone *interacción* y, de forma particular, relación armoniosa;
- b) Mientras la coexistencia se puede predicar de cosas, la convivencia siempre *se predica de seres*, y muy particularmente de seres humanos; y
- c) Finalmente, cuando el término coexistir se aplica a los seres humanos es en forma negativa ("tuvieron que coexistir", "allí lo que había era una simple coexistencia"), mientras que convivencia, como acabamos de mostrar, es una expresión cargada de *connotaciones positivas*.

3.2.7 Mi postura respecto a la convivencia.

A partir de la revisión de distintas definiciones respecto a lo que significa la convivencia, así como del planteamiento y enfoque educativo que hace Delors, puedo decir que sí la convivencia significa el *vivir con* y considerar que en este *vivir con lo otro*, tendríamos que dimensionar que las personas nos relacionamos e interactuamos a partir de implicar nuestros intereses, necesidades individuales así como la búsqueda de logros colectivos.

Quizás *la clave* de la convivencia, se encuentra en el *cómo*, en el modo en el cual se establecen las relaciones de convivencia entre las personas, de esta manera puede pensarse en las

¹⁶ Catedrático de Antropología Social. Director del Instituto Universitario de Investigación sobre Migraciones, Etnicidad y Desarrollo Social (IMEDES) y del Programa "Migración y Multiculturalidad" de la Universidad Autónoma de Madrid.

características que permiten vislumbrar lo que se busca en los ámbitos sociales y educativos: una convivencia que han caracterizado como armoniosa, sana o pacífica.

Ejemplo de esta búsqueda y acercamiento a la convivencia, es la concepción que se tiene por parte de la SEP, a partir del ciclo escolar 2011-2012, en el cual se puso en marcha el llamado Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar.

El Marco para la convivencia se integra por una Carta de derechos y deberes de las alumnas y los alumnos (SEP, 2011); incluye el capítulo: Faltas y medidas disciplinarias por nivel educativo, así como un apartado en que se precisan prácticas concretas de participación a través de un Compromiso de la o el alumno a favor de la convivencia pacífica. Este documento busca que:

La interacción entre los educandos, madres y padres de familia, directivos docentes y personal escolar, conozcan tanto los derechos de las alumnas y los alumnos, como las necesidades de colaboración para la convivencia, donde cada estudiante sepa a ciencia cierta el comportamiento que se espera de él o ella y esté al tanto de cuáles son sus compromisos y responsabilidades que adquiere. (p.2)

Es precisamente aquí donde considero que empieza la confusión al ceñirse a la importancia y orientación en la administración de la disciplina escolar, para favorecer la convivencia, a partir de los derechos y deberes de los y las alumnas además del establecer compromisos y en la medida que sean cumplidos y llevados a cabo se establecen medidas disciplinarias las cuales parecen estar orientadas hacia una convivencia institucionalizada y no una social o educativa.

Lamentablemente en este Marco para la convivencia escolar, no se habla de cómo favorecer la convivencia en la escuela entre todos los que integran la comunidad escolar (alumnos, padres, docentes, directivos), y mucho menos de cómo generar condiciones para la práctica de la convivencia, aprender a vivir con los otros, en la escuela¹⁷.

¹⁷ En Plan y programa de estudio 2011 Guía para el maestro de Educación básica primaria, incluye una serie de apartados con la finalidad de ofrecer orientaciones pedagógicas y didácticas que guíen la labor del docente en el aula, entre ellas la organización del aprendizaje, ambientes de aprendizaje y la gestión en el aula; su orientación apunta a la acción educativa en el desarrollo de competencias, considerando el proceso de planificación y evaluación, si bien ayuda a calificar algunos aspectos pedagógicos y didácticos, hay una tendencia a centrarse en lo que el docente debe hacer o realizar en el aula a nivel institucional y operativa, con lo que debe cumplir, más que brindar orientaciones respecto a la importancia de la interacción y establecimiento de relaciones que favorezcan la convivencia en el aula.

Por esto es común que los docentes sigamos creyendo y considerando que simplemente, por plantear actividades como: reunirse y trabajar en parejas tríos o equipos, proyectos finales establecidos para cada uno de los cinco bloques de algunas asignaturas, se pueda generar una convivencia sana y pacífica en el aula.

A partir de las puntualizaciones anteriores, considero que, en la actualidad, la convivencia es solamente referida a la puesta en práctica de ciertos valores, situación que denota que esta palabra se encuentra totalmente arraigada al establecimiento de normas sociales, que deben ser aceptadas, aprendidas y repetidas por las personas o como simples propósitos que deben ser logrados en la escuela, por los alumnos; cuando estas formas de *aprender a relacionarse* con los demás, deberían ser interiorizadas al ser puestas en práctica en situaciones cotidianas, compartidas con los otros con quienes “convivimos” en distintos contextos, lo que conlleva el aprender a “estar con los otros”.

Por lo tanto, puedo considerar y dar cuenta que: *convivir* implica acciones que podría llamar *inherentes al ser humano*, acciones que han estado presentes desde la antigüedad y que han favorecido el *establecimiento de relaciones* entre los seres humanos, a partir de acciones como: negociar, conversar, escuchar, dialogar; de esta manera, *cada persona* puede hacer uso de sus capacidades, a partir de relacionarse con los otros podrá dar cuenta de lo que sabe, puede hacer y aportar al grupo o comunidad del cual forma parte, de quienes a su vez podrá reconocer las capacidades que los demás poseen; acciones que dan lugar a *relaciones de aprendizaje* a partir de proyectos comunes en los cuales se comparte lo que cada persona es o lo que son, en una acción de ir y venir entre la individualidad y la comunidad.

Por estas razones, creo en que la convivencia debiera ser considerada como *parte de las relaciones humanas*, es decir como un *rasgo cultural*, como elemento que permite la participación e involucramiento de todos sus integrantes a partir de su reconocimiento y valor como individuo y como participe de una comunidad, en pocas palabras la convivencia, es un proceso, que se va construyendo a partir de las experiencias en distintos lugares: la casa, la calle, el cine, los parques incluso al jugar fútbol o como sucedió en la intervención-investigación.

3.3 Las secuencias didácticas

Para este proyecto la importancia de haber estado en la escuela primaria radicó en estar *In situ* en el ambiente escolar, con los alumnos y las condiciones que dan pauta a las acciones y comportamientos que inciden en el desarrollo de las clases en el aula.

Una de las maneras más concretas que saber lo que se hace en el aula es a través de las secuencias didácticas, estas permiten plasmar las maneras de ser, de pensar y los intereses de cada docente, así como sus conocimientos respecto a una metodología empleada, la incorporación de asignaturas, así como los contenidos que se trabajarán de acuerdo con el curriculum y los tiempos oficiales.

También se consideró que las secuencias didácticas tuvieran una estructura de organización de las actividades que se aplicarán por parte de los profesores-investigadores, a partir de promover experiencias de aprendizaje que permitieran la puesta en práctica de la percepción¹⁸ a través de los sentidos en los distintos momentos de la secuencia, el uso de preguntas que pongan en juego la capacidad cognitiva del alumno y que dan pie a la construcción de un aprendizaje por medio del pensamiento reflexivo, sin dejar de lado el trabajo con dos lenguajes artísticos como son las artes visuales y la danza.

Estos elementos en conjunto, forman parte de una metodología que diversos autores han encontrado como indispensable no solamente en el proceso de aprendizaje, también como elemento clave en el proceso de enseñanza para los docentes quienes pueden experimentar, conocer y dominar estas estrategias, aplicarlas en su práctica docente, en este caso en la educación artística.

¹⁸ Vygotsky considera a la percepción como una de las funciones mentales superiores. Los objetos de la vida diaria se convierten en estándares sensoriales que ayudan a los niños a percibir las diferencias de color, tamaño, forma e incluso sonido; la atención, la memoria y el pensamiento, son procesos que forman parte de la mediación exterior de la cognición, parte importante al entender el desarrollo de su teoría sociocultural en la que señala: el desarrollo humano se produce mediante los procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social.

3.3.1 Secuencias de aprendizaje¹⁹

Al llegar el momento de pensar en aquellas experiencias del aprendizaje, se pensó en la manera en la cual serían diseñadas o desarrolladas las actividades de aprendizaje apropiadas para ayudar a los estudiantes a desarrollar y ejercitar, sus habilidades, conocimientos y actitudes.

Para Hilda Taba (1974) la primera regla que hay que observar en la selección de las experiencias del aprendizaje es que cada una de ellas debe desempeñar alguna función definida, por lo cual establece que “no debe existir la actividad por la actividad misma”, es decir, debe haber siempre un propósito detrás de elegir o privilegiar cierta actividad en el aula, y considera las posibilidades de inventar actividades de aprendizaje que sirvan a objetivos múltiples.

Respecto a *los estudiantes* señala Taba (1974): “la importancia de considerar lo que necesitan hacer o experimentar, para lograr determinadas competencias de conducta, y luego, cuál será el orden de estas experiencias” (p. 475)

Los docentes deben considerar que sean incluidos diversos modos de aprendizaje como la lectura, redacción, observación, investigación, discusión, construcción y dramatización, así como conocer las necesidades y las capacidades de los estudiantes, incluyendo sus modos de pensar y aprender. (Taba, 1974, p. 476) Es necesario planear la organización de las experiencias de aprendizaje, para que estas resulten adecuadas, que sigan una secuencia que permita el aprendizaje continuo y acumulativo.

Taba (1974) encuentra cuatro momentos que son indispensables en la elaboración de secuencias de aprendizaje; cada uno de estos cumple una función jerárquica y secuenciada en la estructura dentro de lo que ella nombra, experiencias de aprendizaje. Estos momentos son *la introducción, el desarrollo, la generalización y la culminación*²⁰, a continuación explicaré brevemente cada uno de los aspectos de acuerdo con las ideas de la autora.

¹⁹ Durante esta investigación utilizaré el término *secuencias de aprendizaje*, aunque Hilda Taba las nombra experiencias de aprendizaje o las actividades del aprendizaje; en las escuelas primarias en México es común llamarlas también planes, planeaciones o avances didácticos.

²⁰ En cada uno de estos cuatro momentos Taba menciona más acciones que forman parte de cada una, yo elegí las acciones más representativas para poder hacer evidente la secuenciación de cada uno de los momentos y hacerlos identificables.

3.3.2 Introducción.

Incluye al menos tres etapas principales, las actividades son esencialmente introductorias, de exploración, de orientación. Estas incluyen actividades que a) proporcionan evidencia de diagnóstico para el maestro, b) ayudan a los estudiantes a conectarse con sus propias experiencias; c) despiertan interés; d) brindan datos descriptivos concretos de los cuales obtiene sentido preliminar de los problemas que van a tratarse, y e) crean compromiso y motivación. (pp. 376, 377)

Las experiencias para orientar a los estudiantes hacia la unidad y establecer conexión con sus experiencias personales también forman parte de este conjunto de actividades de aprendizaje. En otras palabras a las actividades introductorias pertenecen todas las experiencias de aprendizaje indispensables para brindar tanto al maestro como a los estudiantes la atmósfera necesaria para abordar la tarea. (p. 377)

Generalmente, este periodo de orientación demanda más tiempo; los educadores que utilizan por primera vez este método sufren la ansiedad ante la pérdida de tiempo. No obstante, cuanto más completa sea esta orientación, mayor será el progreso en las etapas siguientes. (p. 377)

3.3.3 Desarrollo.

Consisten en las experiencias de aprendizaje destinadas a desarrollar diversos aspectos de la asignatura y a proporcionar el material necesario: lectura, investigación, análisis de datos, trabajo en equipo, varios tipos de estudio. Es también el periodo en el que se adquiere la capacidad necesaria para llevar a cabo las diversas tareas, como emplear referencias, tomar apuntes, interpretar, comparar, contrastar los datos. Este periodo se caracteriza por la abundancia en la variedad asimilativa de las actividades de aprendizaje: lectura absorción de información, sintonización de hechos, etcétera. (p.479)

3.3.4 Generalización.

Son actividades que ayudan a los estudiantes a generalizar, es decir a coordinar sus ideas y a reformarlas en sus propios términos, a realizar comparaciones y contrastes o a extraer

conclusiones, la formulación de generalizaciones resulta más provechosa si se las discute con intervención de toda la clase. (pp. 479, 480)

3.3.5 Culminación.

Son aquellas actividades que están destinadas a aplicar lo que se ha aprendido, a medir y evaluar o a ubicar lo aprendido dentro de una estructura más amplia. Otra forma de resumir, probar o sintetizar lo que se ha aprendido, es aplicar lo conocido a una situación nueva, y dentro de un nuevo contexto (p.480)

Fanny Castro (2004) en su libro “Curriculum y evaluación”, se adentra a describir las grandes concepciones curriculares que han operado en la educación. Una de las concepciones que identifica es la concepción *tecnológica-positivista del curriculum* que ha tenido diferentes manifestaciones y/o corrientes.

Dentro de estas se encuentra al curriculum como plan de instrucción, Castro (2004) señala que: se concreta en un documento en forma de plan de aprendizaje, que como planificación de la instrucción, incluye con precisión y detalle objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Es una planificación racional para la intervención didáctica, al respecto, Taba (1974) concreta los siguientes pasos: Selección y ordenación del contenido; elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr las condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

A pesar de los pros y contras que pudieran surgir de encasillar su propuesta como plan de instrucción del curriculum, considero pertinente, para los objetivos que se plantean en la investigación, la importancia de *rescatar en la planificación de la instrucción, la función jerárquica y secuenciada de las experiencias y aprendizajes* que se emplean por parte de los profesores, en el desarrollo de las secuencias didácticas, ya que los distintos momentos que la conforman, en ocasiones, son poco claros, lo cual se ve reflejado en las actividades planteadas las cuales pueden llegar a ser confusas o no alcanzar el objetivo deseado.

3.4 La experiencia

Para poder pensar y plantear experiencias de aprendizaje, como las concibe Taba (1974), fue importante tener claridad respecto a lo que es *la experiencia*, al respecto, John Dewey (2008), refiere que:

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. (p.41)

La experiencia se va definiendo por las situaciones que llamamos “experiencias reales”, aquellas que recordamos y a las que nos referimos como que “esa fue una experiencia”; por esto señala que: “En una experiencia el flujo va de algo a algo, puesto que una parte conduce a otra y puesto que cada parte continúa con aquello que venía sucediendo, cada una de ellas gana distinción por sí misma” (pp. 42,43)

Una experiencia está conformada por dos partes o cualidades, la *estética* y la *emocional*, al respecto señala que: toda actividad práctica adquirirá cualidad estética, siempre y cuando, sea integrada y se mueva por su propia cuenta hacia su cumplimiento, en gran parte de nuestra experiencia no nos ocupamos de la conexión de un incidente con lo que ha sucedido antes o con lo que ha de venir después, por lo tanto, ninguna experiencia, de cualquier clase que sea, es unidad, a menos que tenga cualidad estética. (Dewey, 2008, pp. 46-47)

Por otro lado, Dewey (2008) la experiencia posee: “una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado, las emociones son cualidades cuando son significativas de una experiencia compleja que se mueve y cambia” (pp.45 y 48).

La emoción es la fuerza móvil y cimentadora; selecciona lo congruente y tiñe con su color lo seleccionado, dando unidad cualitativa a materiales exteriormente dispares y desemejantes. Proporciona, por lo tanto, unidad a las partes variadas de una experiencia. Cuando la unidad es de la especie que se acaba de describir, la experiencia tiene un carácter estético, aun cuando no sea de modo predominante, una experiencia estética. (Dewey, 2008, .49)

Agrega Dewey (2008) que una experiencia cuenta con un modelo y una estructura, que se alterna y crea relaciones entre lo que él llama un hacer y un padecer, además considera que:

La percepción de la relación entre lo que se hace y lo que se padece constituye el trabajo de la inteligencia, y como el artista controla el proceso de su obra, captando la conexión

entre lo que ya ha hecho y lo que se debe hacer después, es absurda la idea de que el artista no piensa de modo tan intenso y penetrante como el investigador científico” (pp.51 y 53)

Desde esta postura, la experiencia tiene un papel fundamental en lo que cada individuo tiene o recuerda como experiencia, ya que al pensar en su carácter estético, la cualidad emocional el hacer y padecer; permiten pensar en lo importante que es el planteamiento de experiencias de aprendizaje, que se caractericen a partir de estas cualidades.

3.4.1 La experiencia educativa

Se sugiere de manera insistente, a los docentes, iniciar siempre a partir de las experiencias y conocimientos previos que cada alumno posee y lograr relacionarlo con los contenidos a abordar. Aunque en ocasiones esta estrategia llega a ser funcional, no siempre rescata los conocimientos de los alumnos través de sus experiencias, lo cual puede convertirse en una dificultad en el desarrollo de la clase y del propio proceso de aprendizaje.

Dewey (1980) habla respecto a la importancia que tienen las experiencias de los individuos para aprender, considerando que puede haber cierta confusión entre los docentes en relación a la importancia de las experiencias, se puede llegar a generar en el aula aquellas que sean totalmente opuestas, es decir, antieducativas, las cuales en vez de aunar a un aprendizaje significativo “pueda producir falta de sensibilidad y de reactividad en los individuos. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro”.

Según Dewey (1980), el problema central se encuentra en el ámbito educativo al lograr “seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes”; es decir que pueda existir una continuidad de la experiencia (p.24).

De acuerdo a lo anterior Dewey (1980) considera como un elemento sumamente importante:

El efecto que logra detonar una experiencia y a la vez un problema para el educador: la misión de este es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien, incitando a su actividad (p. 25)

El lugar en el cual se puede propiciar este tipo de experiencias educativas es al desarrollar y aplicar las secuencias didácticas, elemento fundamental en el cual se hacen evidentes las

herramientas teóricas, metodológicas, recursos e intereses personales del docente, así como su “manera” de entender a la educación. (p. 25)

3.4.2 Criterios de la experiencia.

Dewey al hablar del planteamiento acerca de una teoría de la experiencia considera importante presentar los principios que le puedan dar sustento a ésta, destaca dos principios el primero el de continuidad y el segundo, no menos importante el de interacción.

La categoría de continuidad aparece en toda tentativa para distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son y las cuales explicaré párrafos adelante.

El principio de continuidad, plantea Dewey (2004) se basa en el hecho del hábito:

La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación a la cualidad de las experiencias siguientes, quien interviene en ellas es una persona diferente (...) el principio del hábito, es más profundo que la concepción ordinaria de un hábito como un modo más o menos fijo de hacer cosas. (p. 79)

Desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia, señala Dewey (2004):

Significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después. Cuando notamos las diferentes formas en que opera la continuidad de la experiencia es cuando obtenemos la base para distinguir las experiencias. (p.79)

Crecimiento o creciendo como desarrollándose, no solo física sino también intelectual y moralmente, es un ejemplo del principio de continuidad para Dewey (2004) la objeción que presenta es que el crecimiento se puede adoptar muchas direcciones diferentes, por lo tanto el crecimiento no es suficiente ya que se debe también especificar la dirección que tiene lugar el crecimiento, el fin hacia el cual tiende.

Respecto al problema de la continuidad como criterio para distinguir las experiencias que son educativas de las que son antieducativas, menciona al respecto Dewey (2004):

Toda experiencia afecta en mejor o peor a las actitudes que sirven para decidir la cualidad de las experiencias ulteriores, al establecer ciertas preferencias y aversiones, y al hacer más fácil o difícil actuar para este o aquel fin. Además de que en toda experiencia influye en algún grado en las condiciones objetivas bajo las cuales se tienen experiencias ulteriores. (p.80)

El segundo principio es el de interacción, el cual asigna el mismo derecho a ambos factores de la experiencia como lo son las condiciones objetivas externas al sujeto y las subjetivas es decir las internas al sujeto. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción constituyen lo que llamamos una situación. Las concepciones de situación y de interacción son inseparables una de otra. (Dewey, 2004, p.84-85)

Para Dewey (2004) una experiencia es siempre lo que es porque:

Tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que en el momento, constituye su ambiente, ya sean personas, objetos, juguetes, libros o materiales para experimentar. El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (p.86)

Los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno del otro, afirma Dewey (2004), son los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia. Situaciones diferentes se suceden unas a otras. Pero a causa del principio de continuidad se lleva algo de la anterior a la siguiente. Por lo tanto lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación que sigue. El proceso sigue en tanto que la vida y el aprendizaje continúan.

De otro modo, el curso de la experiencia se desordena puesto que el factor individual que interviene al hacer la experiencia está hendido. Es el mismo principio de interacción el que demuestra que el fracaso de la adaptación del material a las necesidades y capacidades de los individuos puede hacer que una experiencia sea antieducativa tanto lo hace el fracaso de un individuo para adaptarse al material. (Dewey, 2004, p.86 y 88)

La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia. Dewey (2004) menciona que la preocupación inmediata y directa de un educador son las situaciones en la que tiene lugar la interacción, los factores tanto

desde el individuo que interviene junto con el factor de las condiciones objetivas, es el que en cierta medida está dentro de las posibilidades de regulación por el educador. Estas condiciones objetivas tienen un amplio alcance ya que comprenden lo que hace el educador y el modo como lo hace.

Cuando se dice que las condiciones objetivas son las que puede regular el educador se entiende que su capacidad para influir directamente en la experiencia de los demás, y por tanto en la educación que estos reciben, le imponen el deber determinar aquel ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los enseñados para crear, lo que él llama, una experiencia valiosa. (Dewey, 2004, p.87)

Dewey (2004) reitera que:

La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito. Reitera que toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. (p.82)

Se hace evidente la importancia que tiene, para los docentes, pensar más respecto a la secuencia didáctica: en su planteamiento, a partir de las experiencias que cobran un sentido educativo en el aprendizaje de los estudiantes, y que es indispensable, no solamente aprender a plantear experiencias de aprendizaje auténticas y a su vez valiosas, sino que puedan ser rescatadas a través de los dos principios de continuidad e interacción.

3.5 Pedagogía de la pregunta

Una de las opciones por las cuales se pueden rescatar tanto los conocimientos previos de los alumnos como de sus experiencias se puede dar a través del *uso de la pregunta*, aunque su aportación podría ser mayor al considerarla como una *pedagogía de la pregunta*; en mi experiencia en la educación primaria uno de los elementos comúnmente utilizados por los docentes es el recurrir a preguntas en distintos momentos de la clase, como una manera de conocer las ideas o los conocimientos previos de los estudiantes, para recuperar o para evaluar el aprendizaje de los estudiantes respecto a un tema.

Es probable que la importancia de la pregunta como una manera de pensar y centrar la atención en algún tema tenga otras posibilidades para ser aplicada y rescatada en el mismo proceso de aprendizaje en los niños y en el de la enseñanza por parte del docente.

En las secuencias didácticas que se plantean se hace uso de las preguntas, a través de cuestionar a los alumnos a partir de lo que se realiza en las actividades, esto les permite construir su aprendizaje a partir de recordar e identificar la serie de acciones que han seguido para llegar a algún producto, en este caso algo “artístico”, que ha sido creado por el alumno o como resultado de las interacciones con sus compañeros de clase. De esta manera, su creación cobra otro sentido para el alumno a fin de dar cuenta de su proceso individual o colectivo, identificar aquello que le ha resultado algo placentero o se ha convertido en un reto a superar.

Aunque debe haber claridad respecto a dos términos, como lo ha hecho Orlando Zuleta (2005) ya que: *preguntar y pensar* son dos procesos intelectuales inseparables, primero por que quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y segundo, porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas; a partir de este necesario enlace se producen nuevos conocimientos.

Sin embargo hay más elementos que apoyan el uso de la pregunta pedagógica como herramienta de aprendizaje en la escuela. Zuleta (2005) identifica un problema en el sistema educativo que no cuestiona el objeto de conocimiento ni los procesos del aprendizaje autónomo, dichas situación afecta tanto a docentes como alumnos.

También Zuleta (2005) apela por una educación en la cual el alumno fundamente su aprendizaje mediante el uso reflexivo de la pregunta y de este modo el alumno pueda generar sus propios conocimientos, también señala el papel que juegan las interacciones de los compañeros de grupo y amigos que comparten las mismas necesidades de conocer y saber.

Esto permitiría que en la práctica cotidiana tanto docentes y educandos valoraran el uso de la pregunta como fuente de conocimiento en la vida cotidiana y en la vida escolar. Históricamente en educación hemos tenido el predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta, en la que los modelos de aprendizaje se apoyan en meros contenidos ya elaborados que deben ser transmitidos por el profesor. (Zuleta, 2005)

Zuleta (2005) menciona que los diferentes espacios socializados y de convivencia que nos brinda la escuela pueden ser el mejor escenario para recuperar y perfeccionar el arte de la conversación entre alumnos y maestros, ya que el uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis.

Finalmente el autor reitera que *La pregunta* es, además, un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender. (Zuleta, 2005) con la pregunta, en términos de Freire, nace también la curiosidad, y con la curiosidad, se incentiva la creatividad y como también diría el filósofo Hans Georg Gadamer: preguntar quiere decir abrir; abrir la posibilidad al conocimiento.

3.6 Las Artes Visuales

Como mencioné en párrafos anteriores, el Programa de Estudio 2011, considera a las artes visuales como uno de los cuatro lenguajes artísticos que tienen cabida en la asignatura de la educación artística (SEP, 2011) la pertinencia de este lenguaje, se encuentra en las distintas expresiones que la conforman así como las posibilidades artísticas que permite desarrollar.

Las artes visuales las integran todas las expresiones que involucran las imágenes artísticas (SEP, 2011); su estudio brinda la posibilidad de aprender a mirar las imágenes del entorno y descubrir información que permita interpretar la realidad por medio del pensamiento artístico. En la actualidad se reconoce como parte de las artes visuales a la pintura, la escultura, la arquitectura, la gráfica, la fotografía, así como los medios audiovisuales.

Mediante su estudio se adquieren conocimientos básicos del lenguaje visual:

- Forma
- Punto
- Línea
- Textura
- Espacio y
- Composición

Así mismo con el uso de diversas técnicas y materiales se propicia la expresión y la interpretación de la realidad, lo que a su vez permite desarrollar habilidades de pensamiento artístico²¹, lo que genera como resultado final, un aprendizaje significativo.

Autoras como Donis A. Dondis²² y Alicia Venegas²³, se han interesado en la importancia de las artes visuales como un aspecto cultural y la relevancia de la educación artística en la escuela. De esta manera intentaré encontrar la relación entre estas dos propuestas de manera que puedan guiar y ampliar, al mismo tiempo, la mirada sobre las artes visuales durante este proyecto de investigación, y su implicación en las secuencias didácticas.

Donis A. Dondis (2008) comienza su análisis con la pregunta ¿Cuánto vemos? Esta sencilla pregunta abarca un amplio espectro de procesos, actividades, funciones y actitudes. Entre ellas percibir, contemplar, observar, descubrir, examinar, leer, mirar. Es evidente que el número de preguntas motivadas por esta, da la clave de la complejidad de carácter y contenido de la inteligencia visual.

Esto la lleva a plantear lo que ella denomina como la *alfabetidad visual*, Dondis (2008) señala con gran certeza que:

Todos los sistemas de símbolos son invención del hombre. Y los sistemas de símbolos que denominamos lenguaje son invenciones o refinamientos de lo que en otro tiempo fueron objetos dentro de una mentalidad basada en la imagen, sin embargo ninguna sencillez de este tipo puede adscribirse a la comprensión visual. (p. 21-22)

Por lo tanto el uso de la palabra <<alfabetidad>> en conjunción con la palabra <<visual>> tiene una enorme importancia. La vista es natural; hacer y comprender mensajes visuales

²¹El pensamiento artístico es el proceso de interpretación y representación de ideas, sentimientos y emociones que proporcionan los lenguajes artísticos, al estimular la sensibilidad la percepción y la creatividad, de acuerdo con el Programa de estudio 2009 de la educación básica en primaria; complementan la idea el plan y programas del 2011 que al poner en práctica un conjunto de aspectos socioculturales, cognitivos y afectivos, que brindan la oportunidad de formular opiniones informadas, tomar decisiones, responder a retos y resolver problemas de forma creativa.

²² Formada en la Escuela de Arte de Massachusetts, fue profesora de Comunicación Social de la Facultad de Comunicación Pública (Estados Unidos) y directora del Instituto de Comunicación Pública Término de Verano de la Universidad de Boston, de la misma institución. Autora del libro “La sintaxis del lenguaje visual” en 1973, considerado como bibliografía fundamental para cualquier estudio de la literatura en el campo de la comunicación visual.

²³ En su libro “Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil” plantea que la educación artística es fundamental en la formación integral del niño. Ofrece una propuesta curricular con actividades detalladas para promover en el niño el desarrollo de la sensibilidad artística.

es natural también hasta cierto punto, pero la efectividad en ambos niveles sólo puede lograrse mediante el estudio. (p.22)

Al hacer una aproximación a la alfabetidad visual destaca que: sabemos mucho de los sentidos humanos y particularmente de la vista, no todo pero sí mucho; también tenemos numerosos sistemas de trabajo para el estudio y el análisis de los componentes de los mensajes visuales, de esta manera se podría dar el comienzo a una *aproximación manejable a la alfabetidad visual universal*. Menciona entonces que existen *elementos básicos* que pueden *aprender y comprender* todos los estudiantes de los medios audiovisuales, *sean artistas o no*, y que son susceptibles de utilizarse para crear claros mensajes visuales. (Dondis, 2008, p.22-24)

Dondis (2008) afirma que:

El proceso de composición es el paso más importante en la resolución del problema visual, ya que los resultados de las de las decisiones compositivas marcan el propósito y el significado de la declaración visual y tienen fuertes implicaciones sobre lo que recibe el espectador. En el contexto de la alfabetidad visual, *sintaxis* solo puede significar la disposición ordenada de partes. También señala que creamos un diseño a partir de muchos colores, contornos, texturas, tonos y proporciones relativas. Interrelacionamos activamente esos elementos; y pretendemos un significado. (p. 33)

El resultado es la composición. Los dos pasos *ver* y el *diseñar* y/o la confección son interdependientes tanto para el significado en el sentido general como para el mensaje en el caso de que se intente responder a una comunicación específica. (p. 34)

Alicia Venegas (2002) menciona que:

Las expresiones artísticas y estéticas se producen espontáneamente intencionalmente a lo largo de la vida del ser humano, como respuesta natural a la satisfacción de necesidades internas como la sensibilidad, la emoción, la expresión, la creatividad, los anhelos, entre otros que caracterizan la condición humana y distinguen al humano de otros seres, sin embargo señala que existen otras necesidades internas, mentales y afectivas, no materiales, consideradas como no esenciales para la supervivencia del hombre, las cuales suelen ignorarse que influyen en la evaluación y superación en la vida equilibrada, en el desarrollo cultural y social, en la vida equilibrada y en el desarrollo cultural y social. (p.13)

Señala Venegas (2002) la pertinencia de: “La práctica de las actividades gráfico-plásticas en la infancia atiende *la educación visual*, la cual estimula la observación y la agudeza al percibir formas y detalles, y al discriminar gamas de colores y texturas visuales” (p.15). Así identifica distintas expresiones artísticas independientes, de entre las cuales destaco las siguientes: expresión *gráfica*, expresión *pictórica* y *modelado*.

Identifica Venegas (2002) que:

La expresión *gráfica* – esencialmente el dibujo- y la *pictórica*, el grabado, el *modelado* y la escultura, integran las *artes plásticas*, especialidad que actualmente se denomina *artes visuales*; es un elemento fundamental en la producción de las obras la composición en el espacio bidimensional y tridimensional, esto es la organización armónica de formas, zonas de luz y sombra, colores y texturas. Las manifestaciones artísticas se producen, se consumen, se aprecian y se disfrutan con mayor o menor preferencia y dominio, según el nivel de desarrollo de las capacidades personales y la educación artística y estética recibida en el hogar, la escuela y el medio. (p. 18)

Su atención se centra en definir los objetivos de la educación artística y estética infantil en el área de las artes plásticas, donde menciona que la selección y precisión de los objetivos educativos facilitan comprender qué se va a lograr, qué se espera de cada uno, qué se va a hacer, cuáles condiciones se permiten y cuáles no, así como el grado de calidad deseado. (Venegas, 2002, p.65)

Venegas (2002) afirma que:

Las actividades de las artes plásticas estimulan, en general, las facultades y, en particular, la evolución gráfico plástica, fomentando en el niño la habilidad aceptable de expresarse con los elementos de la plástica, así como la sensibilidad suficiente para comprenderlos y valorar las obras humanas y las de la naturaleza. Recupera la importancia formativa de las artes al mencionar que la relación entre arte y educación, la cual es trascendental en todas las etapas de la vida; apoya la formación de las personas sensibles y conscientes de sus propios valores y de los de su entorno, actitudes que de algún modo benefician a la sociedad y contribuyen a evitar la deshumanización. (p. 66)

Sus reflexiones le permiten plantear los objetivos generales de las artes plásticas en la educación infantil para niños de 2 a 12 años, Venegas (2002), considera que: “los objetivos se logran en cada infante según las características personales y la calidad e intensidad de las actividades programadas que se efectúen” (p.66.) A continuación presento sus cuatro objetivos.

1. Estimular la evolución *gráfico-plástica* procurando alcanzar el nivel promedio aceptable que capacite a los niños para expresarse con los elementos de las artes plásticas: armonía entre las formas, las zonas de color y las texturas en los espacios bi y tridimensional.
2. Dar prioridad a los infantes de satisfacer sus necesidades sensibles, imaginativas, expresivas y creativas
3. Contribuir, simple y ambiciosamente, en la *formación integral* de cada individuo
4. Apreciar los valores de las obras que realiza el hombre y los valores de la naturaleza.

Dondis plantea la idea del orden de los elementos visuales a partir de la sintaxis de la imagen, es así como propone la idea de la importancia de desarrollar *la alfabetidad visual* en las personas para poder interpretar los mensajes que se plasman a través de ver y diseñar de quienes se relacionan con las artes visuales, así Venegas es aún más pertinente en *el sentido de rescatar los objetivos generales que la educación plástica puede lograr en la educación infantil*, estas dos ideas complementan y abonan a lo planteado, en el Programa de estudio 2011, respecto a este lenguaje artístico, si bien no plantea tal cual la importancia de la alfabetidad visual si integra de manera gradual el manejo de elementos visuales de acuerdo al grado de complejidad e integración de cada bloque a trabajar; en lo que respecta a los objetivos generales que plantea Venegas, el plan no considera a la educación estética, pero si la importancia de los aprendizajes esperados.

3.7 Expresión corporal y danza

Como mencioné con anterioridad, se consideró en la intervención-investigación la incorporación de otro de los lenguajes artísticos como la *expresión corporal y danza*, que si bien estaría a cargo de la *docente-investigadora, Ana Isabel Soto Lievanos*, a partir del trabajo con el *alfabeto de movimiento*, el cual considera las distintas posibilidades del movimiento del cuerpo,

mediante el uso de conceptos de tarjetas, que mediante el uso de tarjetas, representan una gama de posibilidades de movimiento al cuerpo.

A continuación explico a manera de resumen, de acuerdo con el planteamiento de Ferreiro y Lavalle (2014) a qué se refiere este alfabeto de movimiento para ampliar la visión y pertinencia de éste en el desarrollo de las secuencias:

Algunos maestros, teóricos de la danza, han emprendido una serie de análisis y estudio para concebir una especie de Alfabeto que resuma e instaure la base principal sobre la que construya y organice la gran variedad de conceptos, acciones y formas de movimiento que se encuentran en la esfera de movilidad del ser humano. Entre estos maestros se encuentra Ann Hutchinson, quien después de analizar y cuestionar las propuestas de otros estudiosos, plantea un alfabeto de movimiento que engloba las principales acciones y conceptos básicos comprendidos en el movimiento humano. (p. 51-52)

En primer lugar se explora la existencia o no del movimiento. La presencia del movimiento se establece por un desplazamiento en el espacio por una acción de cualquier tipo, ya sea con todo el cuerpo o con una parte específica de él. Se continúa con una perspectiva un poco más específica en la que se visualiza al movimiento desde las posibilidades anatómicas del cuerpo. Éstas comprenden la capacidad de flexionar, extender y rotar. Gracias a estas capacidades el ser humano puede realizar ciertas ideas de movimiento las que se engloban en las posibilidad de desplazarse, de situarse en el espacio con direcciones diversas y precisas, de poder cambiar el peso o punto de apoyo de una parte a otra del cuerpo, de saltar, de equilibrarnos en atención a la gravedad o de perder el equilibrio. (p. 52-53)

Estos elementos en las secuencias didácticas como: la planificación de la instrucción, la experiencia educativa, la pedagogía de la pregunta, y la relación entre los elementos de las AV-D, permitirían tener claridad en: La pertinencia de cada experiencia de aprendizaje planteado en las secuencias de aprendizaje, así como en el planeamiento y lugar de cada pregunta que permita la recuperación de un proceso de aprendizaje en cada sesión.

También considero importante mencionar que durante esta intervención en el aula, estuvimos asesorados por especialistas en cada una de estas disciplinas artísticas²⁴, ya que ellos al contar con la formación, conocimientos y experiencia en estos lenguajes artísticos, son los indicados para guiarnos en el proceso de planteamiento y aplicación de las secuencias y que de esta manera se pueda generar la incorporación y posiblemente de la apropiación de elementos básicos, en el manejo de estas dos disciplinas, desde la perspectiva como docente normalista.

3.8 Dar clase con un colega

La idea de trabajar con otro profesor, no solo despertó la curiosidad entre Ana y Yo, sino también dio lugar a interrogantes respecto a cómo se organizaba una clase en dupla o como lo plantea Finkel (2008) “¿Qué le ocurre a la organización de poder y autoridad cuando dos profesores entran en el aula como colegas docentes en igualdad?” (p.221).

Menciona Finkel (2008) que si bien “es raro, dar clase en equipo no es completamente desconocido en los institutos y, ocasionalmente, uno se lo puede encontrar incluso en las facultades” p.227). O como nos sucedió a Ana y a mí, en nuestra experiencia en el Diplomado interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica así como en la MDE impartida en el Cenart,

Sin embargo el interés de Finkel (2008) se encuentra en clarificar la naturaleza de la *enseñanza colegiada* al discutir los cinco criterios que la distinguen de otras formas de enseñanza en equipo:

- 1) Los dos profesores deben ser *iguales*. No tienen que ser iguales en posición o rango, tener el mismo salario o tener la misma experiencia docente. Deben sencillamente respetarse uno a otro y considerarse pares intelectuales, independientemente de las diferencias que puedan existir entre ellos (y siempre habrá necesariamente diferencias). Solo si ambos colegas se toman genuinamente uno al otro como iguales intelectuales serán capaces de actuar como iguales ante sus estudiantes. (pp.227, 228)
- 2) Los dos profesores deben ser *diferentes*. Deben estar interesados el uno en el otro. Si hay diferencias genuinas entre ellos, entonces habrá una base real para el interés de cada profesor por la forma en que el otro construye la materia de estudio. (p.228)

²⁴ Respecto a la asesoría de las artes visuales con el Mtro. Manuel Francisco González Hernández y en danza con la Dra. Alejandra Ferreiro Pérez.

- 3) Los dos profesores deben actuar ante sus estudiantes principalmente como *colegas intelectuales* y no como profesores cuyo principal trabajo es administrar un curso o dar un currículo. Ningún profesor puede evitar responsablemente este trabajo, y tampoco la pareja de profesores dando clase colegiadamente. Pero, en el momento en el que se toman estas tareas administrativas como su responsabilidad primaria (y eso pasa con facilidad), el espíritu de la enseñanza colegiada se desvanece. (p.228)
- 4) Una asignatura dada colegiadamente debe, necesariamente, estar *centrada en la indagación*. El interés primario de los profesores es la conversación colegiada, no algún currículo predeterminado. Esta conversación es, por su auténtica naturaleza una indagación sobre un asunto de interés mutuo (incluso si sus preguntas concretas sobre el mismo tema no son las mismas) La misma indagación es lo que inspira a los colegas, no un deseo de <<cubrir un currículo>> (p.228)
- 5) Por último, los profesores colegiados deben *pensar sobre sus estudiantes de una forma nueva*. Deben imaginarlos en el papel de <<auditor de la conversación colegiada>> y, desde el principio deben invitarlos a que asuman un segundo papel, el de <<participante de una conversación colegiada>> (p.229)

Estos criterios considerados para la enseñanza en dupla, fue importante conocerlos, sin embargo, lo más importante que nos sucedió a la dupla fue vivirlo durante la intervención-investigación, en los distintos momentos de la elaboración y aplicación de las secuencias de actividades, incluso en otros contextos, fuera del aula.

Capítulo 4.

Proceso de aplicación de las secuencias didácticas

4.1 Descripción general del proceso de aplicación de las secuencias

Desde el inicio de la intervención-investigación se había considerado solamente el trabajo con las artes visuales, sin embargo debido a las condiciones de la disponibilidad de escuelas y de nivel escolar, para la aplicación de proyectos de intervención se presentó la necesidad de trabajar junto con la profesora Ana Isabel Soto Lievanos, quien centró su atención en el trabajo con el lenguaje artístico de *expresión corporal y danza*²⁵, de manera particular con el *alfabeto de movimiento*.

Me parece pertinente recordar que a pesar de que la investigación se centra en la mirada de las *artes visuales* en conjunto con la *expresión corporal y danza*, se ha considerado el papel de este lenguaje artístico para el proceso del análisis.

La intervención-investigación se desarrolló en una escuela primaria de la CDMX, ubicada en la colonia Ampliación Miguel Hidalgo, cerca de la carretera Picacho-Ajusco, en la delegación Tlalpan; el proyecto se aplicó en un grupo de primer grado, el cual contaba con 36 alumnos aproximadamente. La escuela contaba con 18 aulas para cada uno de los grupos, tres aulas por grado, tenía un patio que cumplía la función también de espacio para las actividades físicas, un salón de cómputo, otro de UDEEI²⁶, y un aula de medios o de usos múltiples, una de las construcciones recientes, que era ocupada anteriormente como salón de danza y de música.

Esta investigación se planteó para realizarla durante los meses de febrero a junio del 2015, durante el proceso de descripción mencionaré de manera particular los momentos en los cuales se realizó cada etapa.

4.2 Etapas del proyecto de intervención

1. Diagnóstico: observación del grupo
2. Primer acercamiento: Historia de un papel
3. Reflexiones respecto a las primeras secuencias
4. Segunda intervención: Historias de juguetes
5. Reflexiones a la segunda intervención

²⁵ Para efectos prácticos de redacción, al referirme a este lenguaje utilizaré la letra D, correspondiente a la danza.

²⁶ Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

A continuación presento de manera general la serie de acciones que se siguieron para dar marcha a esta intervención-investigación, de acuerdo a *cada etapa momento* planteado, también me parece pertinente recordar que durante toda la investigación, se eligió trabajar solamente con un grupo de primer año, formado por niños y niñas de entre 6 y 7 años, se eligió este nivel debido a la experiencia profesional de los docentes especialistas en mi caso en el nivel primaria y de la profesora- investigadora en el tercer grado de preescolar y su cercanía a la transición en el cambio de nivel escolar.

4.2.1 Diagnóstico: observación del grupo.

Se planteó la necesidad de encontrar una escuela primaria pública que pudiera abrir sus puertas a este proyecto de investigación, situación que tuvo cabida gracias al interés del director de este plantel, debido a la importancia que él le otorga a la educación artística, y los beneficios que él considera que pueden obtener los alumnos de todos los grados durante su paso en la primaria.

Se realizó una observación al interior de las aulas, por parte de los profesores-investigadores, a tres grupos de primer grado y un grupo de segundo año, se observó la dinámica de la clase, el modo de comportarse en clase por parte de los niños, así como las actitudes y comportamientos de cada docente al frente de cada grupo.

A partir de estas observaciones y algunas anotaciones, se encontró la singularidad de cada uno de los grupos, así como del estilo de trabajo de cada profesora titular; veíamos entonces la pertinencia de trabajar en cada grupo, a pesar de esto y para los fines de la investigación se optó por trabajar solamente con un grupo.

El grupo de primer grado seleccionado fue curiosamente, el que había mostrado mayores problemas en el interior del aula y en sus relaciones entre alumnos, además fue el último grupo en observar, después de la hora del recreo; el director del plantel nos había comentado que el grupo no tenía una profesora titular desde el inicio del ciclo escolar 2014-2015, por lo cual los alumnos no tenían una forma de trabajar, organizarse y se relacionaban entre ellos molestándose, con groserías, golpes o patadas. Pudimos percatarnos de esto mientras observamos por un espacio de 15-20 minutos, una clase de las tantas profesoras encargadas del grupo, tiempo que fue suficiente para, en ese momento descartarlo, previendo las problemáticas que podían presentarse al aplicar el proyecto con el grupo.

Al platicar entre profesores-investigadores, dar nuestros puntos de vista, y haber recibido el aviso del director del plantel de que el grupo ya contaría con una profesora titular, reconsideramos la pertinencia de la aplicación del proyecto en este grupo particularmente; fue que decidimos que bajo esas condiciones sería muy interesante, saber lo que pasaría al trabajar con el grupo, que nos permitiría observar y obtener las experiencias y evidencias, a partir de las secuencias de actividades que planteáramos.

4.2.2 Búsqueda y selección de materiales.

A partir de las sugerencias de los asesores especialistas de artes visuales y danza respectivamente, fue que en un principio se detectó la necesidad de partir de una actividad que permitiera un primer acercamiento con los alumnos, para que por medio de una serie de acciones pudiéramos notar cuáles eran algunas de las habilidades, valores, actitudes, con las cuales el grupo contaba y que era necesario identificar para realizar la elección de una temática que estuviera presente a lo largo del resto de las secuencias y de esta etapa.

Por lo cual dimos paso Ana y yo, a revisar e investigar materiales que nos proveyeran de elementos para plantear la secuencia sensibilizadora así como la elección de una temática para la misma.

Revisamos el Programa de estudio 2011, correspondiente al Primer grado de Primaria, en el cual pudimos identificar los temas relacionados con artes visuales y expresión corporal y danza, mostrados en el siguiente cuadro.

Tabla A

Temas por bloques que corresponden a cada lenguaje artístico

Bloque	Artes visuales	Expresión corporal y danza
I	Elementos plásticos en las artes visuales	Niveles y alcances corporales
II	El punto y la línea.	Segmentación de movimientos
III	Fondo y forma	Espacio general y personal.
IV	El color.	Lenguaje no verbal
V	Las texturas.	Acciones cotidianas y extracotidianas.

Nota: Elaboración propia a partir del Programa de estudio 2011, correspondiente a cada bloque de los cuatro lenguajes artísticos. (SEP, 2011)

Revisamos el libro de texto correspondiente al grado, la manera en la cual está integrado en cinco bloques, como lo plantea el Programa de estudio 2011, así como las distintas partes que lo conformaban: aprendizaje esperado, materiales, lo que conozco, un dato interesante, integro lo aprendido, autoevaluación, entre otras.

También nos enteramos que durante el ciclo escolar 2013-2014, se entregó a las escuelas primarias un nuevo material exclusivamente para Primer grado, llamado *Fichero didáctico, imágenes para ver, escuchar, sentir y crear*. El principal propósito del fichero es servir como una herramienta que permita la construcción de un espacio creativo, lúdico, respetuoso, solidario, sensible, retador y motivante para que los alumnos reconozcan el mundo que los rodea y descubran sus gustos, intereses y formas de expresar sentimientos e ideas, disfrutando de las actividades que favorecen la exploración, el descubrimiento y la experimentación. (SEP, 2014, p.4)

El fichero didáctico se encuentra estructurado por: fichas didácticas para el docente e imágenes artísticas de gran formato. Las fichas didácticas están organizadas de la siguiente manera: imagen, intención didáctica, información para saber más, sugerencia de materiales, actividad, variantes de la actividad. (SEP, 2014, p.5)

Ya había hecho mención, en el apartado teórico metodológico, a los trabajos de Dondis (2008) y Venegas (2002), sugeridos por el asesor en artes visuales, los cuales me sirvieron y proporcionaron una importante guía para poder conocer y tener claridad en torno a los *elementos mínimos de las artes visuales*, así como a la selección y la precisión de objetivos educativos que facilitan hacia dónde van los esfuerzos, en torno a la educación artística y estética infantil. Por lo cual retomé algunos de estos elementos básicos del lenguaje visual, como lo son: el punto, la línea, la forma, el fondo, el color y las texturas.

Nos vimos en la necesidad de buscar otros materiales que nos permitieran tener más ideas y elementos para poder considerar, adaptar y plantear las actividades, para lo cual revisamos un par de materiales, uno de ellos fue la *Caja de herramientas, de la Línea de trabajo de Arte y cultura, una guía metodológica y de apoyo para promover la participación y el disfrute del arte y la cultura*, la cual tiene como propósito ofrecer orientaciones para el trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo (SEP, 2011, p.4), de este material en particular identificamos las cinco estrategias que propone, el uso de ejes temáticos como lo son los cuatro elementos clásicos de la naturaleza: fuego, agua, aire y tierra, a partir de los cuales propone actividades que buscan integrar

tres disciplinas artísticas: la plástica, la música y el trabajo con el cuerpo y la voz. Este material nos permitió revisar las actividades planteadas en torno a cada elemento de la naturaleza, lo cual nos sirvió como ejemplos claros de cómo podíamos plantear nuestra secuencia.

Otro material fue propuesto a partir de la asesora de expresión corporal y danza, titulado *Historias en movimiento. Juguemos a crear danzas*, en el cual a partir de una serie de historias con distintos personajes y situaciones, se propone el trabajo con el cuerpo, entre estas historias se encuentran: *Historia de un papel*, *Canasta de animales*, *Pierrot*, *la luna y los payasos*, *Rondó del gato y los ratones*, *Los niños y el pajarillo herido* y *La familia de los dinámicos*.

El trabajo con este material considera una Guía didáctica (cuadernillo) en la cual a partir del alfabeto de movimiento, que he explicado en la parte teórica y metodológica, se trabaja a partir de conceptos y acciones relacionados con: las posibilidades anatómicas (flexión, extensión, rotación), el uso del espacio (cualquier desplazamiento, dirección), con la gravedad (cualquier soporte, salto, equilibrio, caída), con el propósito o intención del movimiento (acercarse a, alejarse de, llegar a), de relación con personas y objetos (Conciencia, sensación de presencia, dirigirse a, cercanía o proximidad, abarcar la cercanía, contacto, sujetar, cargar, cargar sujetando, entrelazar) y finalmente los relacionados con la dinámica (peso, fuerza, acento, énfasis) incluyendo la organización de los símbolos en frases de movimiento y elaboración de una partitura de movimiento.

Este libro fue fundamental para el trabajo no solamente en la secuencia sensibilizadora sino a lo largo del resto de las secuencias, debido a que este libro permitió establecer un eje temático a partir de una de las historias, la llamada: *Historia de una hoja de papel*, y en segundo lugar porque permitía comenzar a establecer una relación entre las AV-D a partir de un material fácil de conseguir, manipular y explorar como lo era: una hoja de papel.

4.2.3 Primer acercamiento: Historia de un papel.

En esta etapa, las secuencias de aprendizaje fueron pensadas para aplicarse una por semana, esa semana sería para que los docentes-investigadores pudiéramos plantear cada una de las sesiones a partir de los materiales y de cada uno de los elementos de los lenguajes artísticos, esta secuencia se compartía vía correo electrónico a nuestros asesores de AV-D, quienes realizaban comentarios, observaciones y sugerencias a la secuencia, para poder ser replanteadas y aplicadas

los viernes de esa misma semana. Todas las sesiones se llevaron a cabo en el salón de clases del grupo.

A partir de este momento se consideró el desarrollo de las secuencias a partir de los elementos antes mencionados:

- Los cuatro momentos en la elaboración de las secuencias de aprendizaje.
- La pertinencia del uso de la pedagogía de la pregunta.
- La relación de artes visuales-danza (AV-D).
- La selección de las experiencias de aprendizaje.

Se comenzó con *una secuencia sensibilizadora*, que se planteó con la intención de descubrir la idea que tenían los alumnos respecto a la asignatura de educación artística, así como identificar sus intereses y habilidades al trabajar con las posibilidades que pudiera brindarles una “simple” hoja de papel.

Esta secuencia al representar el acercamiento al grupo, nos permitió a los docentes-investigadores, integrar algunas de las estrategias y actividades planteadas en los Seminarios especializados, impartidos por los distintos docentes especialistas de la MDE, además de la participación de nuestros asesores de AV-D, hicimos uso de los otros dos lenguajes artísticos de teatro y música, que se integraron también en el planteamiento de las secuencias.

Las *cinco secuencias siguientes*, se conformaron a partir de utilizar como eje de trabajo “la hoja de papel”, se utilizó como recurso la: Historia de un papel. Las actividades a partir de la historia, nos brindaron distintas oportunidades de actividades con los alumnos para integrar elementos básicos de las artes visuales como: el punto, la línea, el color, la forma; respecto a la danza se consideraron las posibilidades de movimiento a partir del trabajo con el alfabeto de movimiento y algunos de sus conceptos básicos: flexión, extensión, rotación y pausa activa.

El uso de preguntas en distintos momentos permitió tanto recuperar las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, recordar distintos momentos y acciones de la historia, así como para centrar la mirada y su atención en: los personajes, los objetos e imágenes, a partir de la forma, el color o tamaños; esto a su vez permitía establecer una relación al involucrar el cuerpo a través del movimiento haciendo uso de algunos conceptos del alfabeto de movimiento.

Como he planteado en la pregunta de investigación así como en los objetivos, mi interés se centraba en cómo promover relaciones de convivencia en el aula que posibilitaran el trabajo colaborativo. Al respecto se utilizaron distintas formas de trabajo, a partir de la organización del grupo desde: el trabajo individual, por parejas, en equipos con distintos números de integrantes así como recuperar la integración de los equipos de ser conformados entre niños y niñas.

La siguiente tabla resume la manera en la cual, a lo largo de cada una de estas cinco sesiones, se fueron trabajando tanto los elementos básicos de las artes visuales como algunos de los conceptos del alfabeto de movimiento.

Tabla 1

Elementos trabajados durante la primera etapa de la intervención-investigación

Eje temático:	Artes visuales	Danza	Formas de organización del grupo
Historia de una hoja de papel			
Secuencia sensibilizadora	Observar e identificar las características de una hoja de papel: tamaño, color o textura.	Experimentar a partir de las posibilidades del cuerpo acciones cotidianas, a partir de flexiones, extensiones y rotaciones.	Grupal e individual
1ª secuencia	Uso del punto y la línea para relacionar dos objetos en un mismo plano	Movimientos a partir de convertirse en auto y golpear una hoja de papel con distintas partes del cuerpo: codos, hombros, cabeza, pecho, talón cabeza.	Grupal e individual.
2ª secuencia	Uso del punto, la línea y el color a partir del dibujo de una tormenta	Realizar movimientos a partir del juego de las estatuas de marfil y con base en posiciones respecto a la hoja de papel de la historia, utilizando la flexión, extensión y pausa activa.	Grupal, en parejas e individual.

3ª secuencia	Uso de la forma y el color para elaborar un objeto tridimensional con plastilina	Experimentar posibilidades de movimiento a partir de imaginar ser algún elemento de la naturaleza como: el viento, un relámpago, la lluvia	Grupal, individual y en equipos de cuatro integrantes.
4ª secuencia	Uso de la forma y color a partir de la observación de las características de flores naturales	Identificar en el baile que el grupo ensayaba para una actividad extraescolar movimientos como flexión, extensión y rotación.	Grupal y en equipos de cinco integrantes.
5ª secuencia	Uso de la línea, la forma y el color para crear una composición visual de un lugar al que llegaría la hoja de papel a partir del uso de diversos materiales.	Experimentar y proponer posibilidades de movimientos a partir de la flexión, extensión, rotación y pausa activa.	Grupal y en equipos de cuatro a cinco integrantes.

Elaboración propia a partir de las secuencias de actividades y notas personales en las bitácoras de clase.

Como mencioné anteriormente respecto a la etnografía educativa, cada una de estas seis secuencias cuentan con una bitácora de las sesiones, además de la videograbación y fotos, evidencias del trabajo con los alumnos.

A continuación presento las seis secuencias correspondientes a la primera etapa de intervención:

a) Secuencias didácticas. Primera intervención

Secuencia sensibilizadora: Historia de un papel Tiempo aproximado: 1 hora

Inicio (15 min)

Se pedirá a los alumnos que se coloquen en círculo, para comenzar la actividad de calentamiento, el cual será guiado por los docentes con apoyo de música para acompañar los movimientos. Se iniciará desde la cabeza, pasando por el tronco hasta terminar con los pies, considerando elementos básicos como la flexión, rotación, extensión y pausas.

Se dará la indicación a los alumnos de recordar acciones que realizan durante el día como: levantarse, peinarse, bañarse, lavarse las manos, lavarse los dientes, comer, hacer ejercicio, hasta acciones que realizan en la escuela, estas acciones se realizarán de manera normal y algunas se les pedirá que lo hagan lentamente, también se podrá imitar los distintos movimiento que realizan algunos integrantes del grupo

A continuación se les pedirá que busquen un lugar en el piso del salón en el que se puedan sentarse cómodamente, para poder relajarse haciendo movimientos con sus manos, brazos, piernas y pies para estirarse. Por último se les indicará que estiren sus brazos hacia el frente y pongan sus manos hacia arriba, se les indicará que recibirán un objeto para observar y tocar.

** Se considerará la pertinencia de realizar la sesión completa en el salón de usos múltiples.*

Desarrollo (15 min.)

Con esta hoja en sus manos, se les pedirá que piensen *¿Qué harían con esa hoja de papel?* sin decirlo a los demás; una vez que la mayoría del grupo haya pensado en ello, se les pedirá que tomen sus lapiceras para crear “aquello” en lo que pensaron.

Una vez que la mayoría del grupo haya terminado, se les pedirá que guarden su lapicera y regresen al lugar donde estaban, y puedan comentar al grupo qué hicieron con esa hoja blanca, se anotarán sus respuestas en el papel bond.

Al terminar, Se les realizarán las siguientes preguntas al respecto: *¿Una hoja de papel podría tener una historia, vivir una aventura o hasta tener un nombre?*, se anotarán sus respuestas en papel bond

Generalización (15 min.)

A continuación se narrará la primer parte del cuento “Historia de un papel”, el cual se incluye en el libro *Historias en movimiento* la cual será contada y actuada por los docentes. (Ver anexo 1)

Se invitará a los alumnos a realizar en una nueva hoja de papel a que dibujen *¿cómo inicia la historia de esta hoja de papel, que se imaginan que dibujó el artista?*

Al terminar colocarán sus creaciones de tal forma que todos puedan observar lo que dibujaron sus compañeros, se pedirá a algunos que nos muestren lo que dibujaron y comenten su propio trabajo.

Cierre (15 min.)

Se les pedirá que a partir de lo que hicieron, piensen en: *¿cuál sería la siguiente aventura de esta hoja, qué pasará con ella?*

Esta segunda hoja, la tendrán que llevar consigo y traerla para la siguiente sesión, para continuar con la historia de una hoja de papel.

Materiales: Papel bond, paquete de hojas blancas, discos de música, libro: historias en movimiento.

2ª sesión: Historia de un papel Tiempo aproximado: 1 hora y 5 min.

Inicio (15 min.)

Se recuperarán sus historias sobre lo que hicieron o cómo jugaron con la hoja de papel hecha bolita, que se llevaron a casa. Se les pedirá a algunos alumnos nos cuenten su experiencia.

Realizaremos el juego de “Las estatuas de marfil”, a manera de calentamiento, donde realizaran diferentes movimientos; en un principio libre y después trasladarlos a la manera cómo se mueve una hoja de papel (arrugarse, doblarse, rotar, desplazarse, desdoblarse y realizar pausas en algunas de las acciones)

Se recordará con los alumnos, la historia para comentar lo que ha sucedido con la hoja y retomar la siguiente parte de la narración.

Desarrollo (20 min.)

Continuaremos con la lectura del cuento: Historia de una hoja de papel (Anexo 1), se les pedirá que durante la historia identifiquen quienes aparecen en el cuento para posteriormente pedirle a algunos niños representen nuevamente la historia con los movimientos que ellos imaginen.

Se les pedirá a los alumnos que cierren los ojos y que vayan tronando los dedos poco a poco, de manera que se vaya aumentando el sonido al tronar los dedos, posteriormente los alumnos pasarán de tronar los dedos a percutir la banca, de esta manera se “siente” la sensación de tormenta, después pasan de

percutir la banca a nuevamente tronar los dedos, hasta quedar en silencio.

Se les pedirá que escuchen atentamente los sonidos de una tormenta después por parejas y con ayuda de los colores que ellos elijan, dibujarán una tormenta, para compartir sus creaciones con el grupo y resaltar los elementos plásticos utilizados, líneas, puntos, color, etc.

Generalización (20 min.)

Les presentaremos algunas imágenes del concepto de movimiento flexión, extensión y rotación, para que las observen y comentar a partir de éstas: ¿Qué está haciendo el personaje, qué otras formas de flexionarse hay, qué creen que signifique este símbolo? Se les invitará a explorar algunos de estos movimientos.

A continuación se les entregará una hoja de manera individual en la cual deberán unir las líneas para ir dando forma a los conceptos de movimiento: flexión, extensión y rotación.

Cierre (10 min.)

Se realizará la reflexión de la sesión rescatando cada uno de los momentos durante la sesión. ¿Qué hicimos al inicio, después, para qué nos sirvió?

Materiales: Hojas blancas, sonidos de tormenta, libro: Historias en movimiento, copias, papel kraft o papel bond.

3ª sesión: Historia de un papel **Tiempo aproximado:** 1 hora

Aprendizaje esperado:

A partir de algunos de algunos elementos básicos de las artes visuales (forma y color), que los niños y niñas logren pasar a la tridimensión para construir un objeto que cobre vida a partir de sus posibilidades básicas de movimiento (flexión, extensión y rotación).

Inicio (10 min.)

Recordaremos a partir de las participaciones de los alumnos lo realizado en la sesión pasada para poder dar seguimiento a la siguiente parte del cuento “Historia de una hoja de papel”. Anexo 1 (Debido a que no se pudo dar cierre a la secuencia anterior).

Desarrollo (20 min.)

Con base en la historia se preguntará a los alumnos ¿qué pueden encontrar en un jardín?, pedirles a algunos niños que pasen a escribir sus ideas.

Se les pedirá que piensen en distintas imágenes en relación a la naturaleza para que experimenten sus posibilidades de movimiento, como el viento, un relámpago, flor marchita o que abre sus hojas, gotas de lluvia, un tallo que crece, etc.

Los niños podrán explorar diferentes formas de movimiento (se les mostrarán algunas imágenes al respecto), haciendo énfasis en la flexión, extensión y rotación, a la vez que se les presentan los conceptos de cada movimiento.

Generalización (20 min.)

Posteriormente, formarán equipos de aproximadamente de 4 personas y se les pedirá que a partir de su plastilina y de las imágenes que representaron a partir de su

cuerpo, elaboren un pequeño jardín. La actividad se acompañará con música.

Se dará un momento para que observen las creaciones de sus compañeros y en relación a lo observado, elegirán algún elemento del jardín con el que más se identifiquen para convertirse en ese objeto y darle movimiento con su cuerpo y exploren libremente.

En seguida, con apoyo de algunas imágenes sobre árboles, plantas, flores, pasto, arbustos, etc., así como resaltar algunos tipos de formas y colores que tiene la naturaleza (jardín), se les pedirá que integren alguna característica al elemento que habían elegido y continuar explorando posibilidades de moverse integrando algunos de los conceptos vistos anteriormente.

Cierre (20 min.)

Se entregará de manera individual una hoja que contenga los conceptos revisados en la cual unirán las líneas y colorearán las figuras.

Para finalizar se realizará la reflexión de la sesión rescatando cada uno de los momentos como: ¿qué hicimos al inicio, después y para qué nos sirvió?

Materiales: Hojas de ejercicios, música, imágenes digitales, libro: Historias en movimientos, plastilina de colores por alumno.

4ª sesión: Historia de un papel Tiempo aproximado: 1 hora

Aprendizaje esperado:

Que los alumnos a partir de elementos básicos de movimiento y con base en la forma y el color, elementos de las artes visuales, trabajen en equipo y logren la caracterización de un compañero, a partir de la observación de las características de algunos objetos.

Inicio (10 min.)

Comenzaremos con un calentamiento a partir de algunos elementos de la naturaleza, como animales o plantas, para que experimenten sus posibilidades de movimiento a partir de la flexión, extensión y rotación.

Desarrollo (15 min.)

Recordaremos a partir de las participaciones de los alumnos lo ocurrido hasta el momento en la “Historia de una hoja de papel”.

A continuación, se realizará la narración de la siguiente parte del cuento con apoyo de la docente titular, en un primer momento se representará la historia con apoyo de algunas flores naturales, de acuerdo a lo que se menciona en el cuento.

Se mostrarán al grupo las flores, pidiéndoles que las observen e identifiquen: qué colores tienen, de qué tamaño son, cómo son sus pétalos, que olor despide cada una, si huelen

de la misma forma, si se sienten igual sus tallos o pétalos.

Generalización (20 min.)

Se dará paso a que se reúnan en equipos de cuatro a cinco integrantes y elijan alguna de las flores naturales mostradas, con apoyo de distintos materiales, convertirán a uno de los integrantes del equipo en una flor, de acuerdo a las características de la flor que hayan elegido, pidiéndoles que consideren sus características, forma, colores, tamaño, etc.

Cierre (10 min.)

Para finalizar se realizará la reflexión de la sesión rescatando cada uno de los momentos como: ¿qué hicimos al inicio, después y para qué nos sirvió?

Materiales: Libro: Historias en movimiento, flores naturales de distintos tipos, diversos materiales como hojas de colores,

5ª sesión: Historia de un papel Tiempo aproximado: 1 hora

Aprendizaje esperado:

Que los alumnos a partir de conceptos básicos de movimiento y con base en las líneas, la forma y el color, elementos de las artes visuales, trabajen en equipo y logren escribir una historia a partir de experimentar con las posibilidades de distintos materiales.

Inicio (10 min.)

Se comenzará con un calentamiento a partir de algunos elementos de la naturaleza, como animales o plantas, para que experimenten sus posibilidades de movimiento a partir de la flexión, extensión y rotación. Se incluirá el apoyo de música para realizarlo.

Desarrollo (15 min.)

Recordaremos a partir de las participaciones de los alumnos lo ocurrido hasta el momento en la “Historia de una hoja de papel”.

A continuación, realizaremos la narración de la siguiente parte del cuento con apoyo de la docente titular, al terminar se preguntará a los alumnos ¿qué les pareció la aventura de la hoja de papel, cómo les hubiera gustado que terminara la historia, a dónde llegaría la hoja de papel, a qué personajes se encontraría en su camino?

Generalización (20 min.)

Se invitará a los alumnos que inventen la siguiente parte de la historia de la hoja de papel o de algún otro objeto, divididos en equipos.

En un primer momento se les pedirá que escriban la historia y en la misma puedan agregar alguno de los conceptos del alfabeto de movimiento, pensando en las acciones que realiza el objeto. Después se les pedirá que dibujen el lugar en el cual se encuentra el objeto, podrán utilizar distintos materiales para realizarlo como colores, plastilina, papel crepé, hojas de colores, etc.

Cierre (10 min.)

Al terminar por equipos leerán al grupo su historia y mostrarán el lugar que crearon en el cuales desarrolla la historia de su objeto. Se comentará con el grupo qué elementos retomaron de las posibilidades de movimiento y de elementos como la forma y el color.

De manera rápida se preguntará al grupo cuáles fueron las actividades que más les gustaron realizar durante las actividades.

Materiales: Libro: Historias en movimiento, flores naturales de distintos tipos, diversos materiales como hojas de colores, plastilina, música

Historia de un papel tomada del libro *Historias en movimiento*

Secuencia sensibilizadora

Imaginemos un mundo en donde todas las cosas tienen su historia, de modo que no es de extrañar que inventemos La historia de un papel.

Ésta era una elegante hoja de papel, muy estirada y limpia, orgullosa de su juventud y de su digno porte. Al correr de sus días llegó, sin saber por qué, ni cómo, a la mesa de un dibujante poco experto y siempre inconforme con sus creaciones.

Después de algunos días de estar en espera sobre la mesa de trabajo, la hoja de papel fue arrastrada por una mano temblorosa que la puso indefensa, debajo de la afilada punta de un lápiz. La punta del lápiz hizo algunos trazos sobre ella de manera accidentada y luego se alejó...

1ª sesión

En ese momento la hoja sintió con dolor que dos manos grandes y torpes la estrujaban hasta transformarla en una bola de papel arrugado, sin dignidad alguna.

Su suerte iría de mal en peor. Arrojada por la ventana hacia la calle se vio de pronto rodando entre los coches y autobuses que como búfalos con ruedas amenazaban con aplastarla.

En un último esfuerzo la hoja de papel se hizo a un lado, sintió un fuerte golpe y, arrojada por los vehículos y el viento, terminó sobre el remanso de una pequeña jardinera

2ª sesión

Su mala suerte no terminó ahí. Enormes gotas de agua bajaban del cielo intentando terminar con su vida, de ello estaba segura.

Desfallecida y sin poder moverse por sí misma, quedó a merced de la inclemencia del tiempo. El aguacero no se hizo esperar.

La hoja de papel se sintió perdida, truenos y relámpagos parecían tijeretazos que pasaban a su lado cortándola

3ª sesión

Pero sucedió que un pequeño pino que estaba cerca de ella sintió pena y alargó algunas de sus ramas verdes y tupidas hasta cubrir a la pobre hoja, protegiéndola del agua que amenazaba con desbaratarla.

Sin fuerzas, ella se dejó caer sobre la hierba medio extendiéndose desfallecida.

4ª sesión

Al despertar de su primera aventura, la maltrecha hoja de papel, sintiéndose sola en medio del gran mundo, casi seca pero aún tensa, se vio rodeada por un grupo de flores que con sus pétalos hacían lo posible por terminarla de secar. La lluvia también se había compadecido de ella y ya guardaba sus gotas para mejor ocasión

5ª sesión

La hoja de papel, restablecida, continuó su camino para vivir insospechadas hazañas acompañada de sus nuevos amigos

4.2.4 Reflexiones respecto a las primeras secuencias.

El asesoramiento recibido por parte de los especialistas de estas dos disciplinas, permitió tener claridad en la incorporación de elementos que, en un principio, se veían diluidos o no eran considerados en las actividades, como:

- La incorporación de preguntas que pudieran dar cuenta del proceso seguido por parte de los alumnos durante la sesión,
- La identificación de elementos visuales, como la línea, el color y la forma en las producciones de los alumnos,
- Así como recuperar la capacidad de relacionar e imaginar, a través del movimiento de su cuerpo con conceptos del alfabeto de movimiento, a partir de las mismas *creaciones artísticas escolares*²⁷ de los alumnos.

Fue complicado poder involucrar a los niños en las distintas dinámicas de trabajo, desde el plantear que se sentaran de manera intercalada entre niños y niñas, y no coincidir al estar junto a sus compañeros más afines, al proponer el trabajo en parejas tenían que negociar o acordar con el otro como podían realizar la actividad, situaciones que también se presentaron al integrarse en equipos de cuatro integrantes, de manera que para organizarse y dividirse las tareas que debían hacer, muchas veces estaba mediada las acciones que debían emprender con distinto material, mientras unos escribían, otros dibujaban, cortaban, pegaban o se disponían a colaborar en lo que los otros necesitaran.

En el desarrollo de las secuencias detectamos que la relación entre disciplinas, provocada por la presencia de las AV-D, se acercó en ocasiones a la *interdisciplina*; ya sea en las actividades o al relacionar las creaciones artísticas escolares de los niños. Esto en parte también se dio en la manera en la cual se aplicaron las sesiones en dupla, ya que, a pesar de que cada profesor-investigador se centró en el lenguaje artístico de su interés, hay un conocimiento sobre lo que el otro docente realiza a partir de la escritura y planteamiento de las actividades de las secuencias.

²⁷ Me refiero a los trabajos que se realizaron en las sesiones, resultado de la composición de los alumnos al trabajar con elementos tanto de artes visuales como del alfabeto de movimiento.

4.2.5 Segunda intervención: Historias de juguetes.

En esta segunda intervención, se aplicaron 8 sesiones, a partir de las sugerencias de los especialistas, tener como pretexto el tema de: los juguetes, ya que brindaba la posibilidad de incorporar y considerar elementos para el trabajo y manejo de elementos aún más específicos de las disciplinas. En el caso de artes visuales, poder recuperar la propuesta de la alfabetidad visual de Dondis, como el manejo de la luz, el color, la disposición de materiales, objetos y producciones, para llevarlos a la composición; y en el caso de Danza, a la incorporación de otros conceptos del alfabeto de movimiento, como salto, tipos de desplazamiento, además de la posibilidad del trabajo a partir de partituras de movimiento.

De igual manera, se retomó el trabajo en dupla con los dos lenguajes artísticos, sin que perdiéramos de vista que la relación entre AV-D se hiciera aún más presente en las actividades que se plantearan; por ejemplo: iniciar las secuencias a partir de lo visual, pasar de lo bidimensional a lo tridimensional para llegar a la acción, al cuerpo en movimiento a partir de las características de los juguetes y las posibilidades de movimiento de los alumnos, utilizar distintas formas de organización que permitieran la convivencia de los estudiantes a partir del trabajo individual, por equipo o grupal.

A diferencia de la etapa anterior, se consideró realizar una sesión al cierre de la aplicación del proyecto, que involucrara a los padres de familia con sus hijos, que les permitiera conocer de manera general, la manera en la cual se trabajó con el grupo a partir de la educación artística, mediante que elaboraran un “juguete mágico”. Las sesiones también se llevaron a cabo en el salón de clases del grupo, aunque para la séptima y octava secuencia, se utilizó el salón de usos múltiples, debido a que el espacio era amplio y adecuado para las actividades planteadas.

La siguiente tabla resume cómo, a lo largo de cada una de estas ocho sesiones, se fueron trabajando los elementos básicos de las artes visuales y algunos de los conceptos del alfabeto de movimiento.

Tabla 2

Elementos trabajados durante la segunda etapa de la intervención-investigación

Eje temático: historias de juguetes mexicanos	Artes visuales	Danza	Formas de organización del grupo
<i>1ª secuencia</i> <i>Historias de</i> <i>juguetes</i>	El uso del color, la forma y la tridimensión para elaborar formas creativas	Exploración creativa de conceptos de movimiento como flexión, extensión, rotación y pausa activa a partir de recordar la historia y de dar movimiento a la forma creativa elaborada.	Grupal e individual.
<i>2ª secuencia</i> <i>Avión I</i>	El uso de la forma a partir de la observación de imágenes de distintos tipos de aviones, para incorporar algún detalle o elemento para construir un avión.	Exploración de movimiento a partir del uso de conceptos como camino recto y el salto a partir del juego del avión.	Individual y en equipos de 7 integrantes
<i>3ª secuencia</i> <i>Avión II</i>	Uso de la perspectivas arriba y abajo, a partir de mirar desde la perspectiva de un avión y plasmarlas mediante un dibujo	Explorar distintos conceptos de movimiento como cualquier acción de desplazamiento (camino recto, circular, curvo y sin rumbo) a partir de las posibilidades del cuerpo y de escuchar una narración.	Grupal e individual
<i>4ª secuencia</i> <i>Lotería</i>	Observar características como el color y la forma a partir de los personajes de las cartas de la lotería	Exploración creativa de movimientos a partir de las posibilidades del cuerpo para representar a algún personaje de las cartas de la lotería.	Grupal y en equipos de 4 integrantes

<i>5ª secuencia</i> <i>Canasta de animales I</i>	Identificar características como el tamaño, la textura, el color y la forma, en muñecos de peluche e imágenes bidimensionales, para crear un personaje tridimensional con distintos materiales.	Identificar posibilidades de movimiento al incorporar algún concepto de los trabajados en el alfabeto de movimiento a partir de dar movimiento a un personaje	Grupal e individual
<i>6ª secuencia</i> <i>Canasta de animales II</i>	El uso de la forma, a partir de la identificación de características por medio de la observación de imágenes relacionadas a los personajes de una historia	Explorara diversas posibilidades del cuerpo a partir del uso de conceptos de movimiento como: flexión, extensión, desplazamiento, pausa activa, salto y cambio de peso	Grupal y en equipos
<i>7ª secuencia</i> <i>Circuito de movimiento e imágenes</i>	Identificar por parte de los alumnos, los diferentes elementos trabajados en danza y artes visuales como son los conceptos de movimiento: flexión, extensión, rotación, pausa, activa, desplazamientos y saltos, así como la línea, la forma y el color a través de un circuito de actividades que pusiera en juego su capacidad de observación y posibilidades de movimiento.		Individual y en equipos de 6 a 7 personas.
<i>8ª secuencia</i> <i>El juguete mágico</i>	De qué manera los padres de familia al trabajar en colaboración con sus hijos y de las distintas posibilidades de diversos materiales, podían elaborar un juguete y darle movimiento.		En parejas, alumno y alguno de sus familiares.

Elaboración propia a partir de las secuencias de actividades y notas personales de las bitácoras de clase.

Al igual que en la etapa anterior, se recabaron evidencias de algunas de las composiciones realizadas por los alumnos, fotos de cada una de las sesiones así como la videograbación de las clases, elementos básicos para el análisis de la información.

A continuación presento las ocho secuencias correspondientes a la segunda etapa de intervención:

b) Secuencias didácticas. Segunda intervención

1ª sesión: Historias de juguetes mexicanos **Tiempo aproximado:** 1.15 min

Aprendizaje esperado: ¿Cómo a partir de la exploración creativa de conceptos de movimiento como flexión, extensión, rotación, pausa activa y de elementos como el color, la forma y la tridimensión en las artes visuales, motivados por imágenes y objetos y el trabajo con una hoja de papel, se pueden elaborar formas creativas?

Inicio (10min.)

Comenzaremos recordando la historia de la hoja de papel, con la cual trabajamos en las sesiones anteriores. Se mostrará al grupo las imágenes ampliadas y en desorden, para que entre todos las organicen de acuerdo a los acontecimientos sucedidos en la historia. Al final se pedirá a algunos alumnos que cuenten cada parte de la historia mientras los demás representarán las acciones, mediante el cuerpo y sonidos.

Desarrollo (20 min.)

Se preguntará a los alumnos, para qué utilizan la hoja de papel, qué usos le dan en diferentes lugares, como la escuela o la casa, etc. en una lámina dividida en dos columnas, sus respuestas se irán registrando en la columna correspondiente ¿qué uso le doy?

Posteriormente se les entregará una hoja de color, con la cual probarán distintas posibilidades de convertirla en un juguete, a partir de doblarla, arrugarla, recortarla, colorearla, etc. en caso de ser necesario podrán utilizar, sus colores, tijeras, pegamento u otro material. Durante el proceso creativo se utilizará música relacionada con juguetes

Se preguntará al grupo en qué juguete lograron transformar su hoja, sus respuestas se anotarán en la segunda columna correspondiente a ¿en qué la transformé?

Generalización (20 min.)

Se pedirá a los alumnos que piensen a partir de la frase: este es un... y se mueve así. A partir de la cual presenten su creación a sus compañeros y de esta manera tengan la posibilidad de observar las posibilidades que encontraron al transformar la hoja.

Cierre (20 min.)

Para finalizar, recuperaremos con el grupo lo realizado en la sesión y se registrará en un espacio de la tabla, al igual que la investigación que deberán realizar para el día siguiente a partir de la pregunta ¿A qué juegan en sus ratos libres y dónde lo hacen?, se les pedirá que lo registren en su cuaderno de tareas o dibujen su respuesta.

Material: Imágenes ampliadas del cuento “La hoja de papel”, hojas de colores, colores, tijeras, pegamento, etc. Tabla de dos columnas en el papel bond.

2ª sesión: Historias de juguetes mexicanos Tiempo aproximado: 1.15 min

Aprendizaje esperado: ¿Cómo a partir de una narración se pueden explorar conceptos distintos de movimiento como cualquier acción, desplazamiento (camino recto, circular, curvo, y sin rumbo, considerando las posibilidades del cuerpo, así como la capacidad de atención de la forma en distintas imágenes propuestas y el trabajo con distintos materiales, se pueden construir aviones a partir de su capacidad creativa?

Inicio (10 min.)

Comenzaremos recuperando su investigación del día anterior a partir de la pregunta ¿A qué juegan en sus ratos libres y dónde lo hacen?, se pedirá algunos alumnos que comenten lo que respondieron, a partir de sus respuestas o dibujos.

Desarrollo (10 min.)

Se les preguntará si conocen “el juego del avión” y si lo han jugado, cómo se juega; De acuerdo a sus comentarios, se anotarán cuáles son los pasos y reglas para jugar. Se les invitará a salir del salón para jugar en el patio, en los cuatro aviones que estarán previamente marcados con gis en el piso; divididos en equipos de seis integrantes aproximadamente y por turnos pasarán a jugar.

Generalización (25 min.)

Después de que todos hayan tenido la oportunidad de jugar, regresarán al salón, para contarles la Historia de un avión, escucharán la historia al mismo tiempo que exploran los movimientos sugeridos en ella.

A continuación se les mostrarán diferentes imágenes de aviones, de las cuales se les pedirá que observen la forma de cada avión, así como algunos detalles o elementos que los

diferencian, para que a partir de utilizar algunos materiales como popotes, plastilina o papel, puedan construir su propio avión. Durante estas actividades se utilizarán sonidos de aeropuertos, motores de aviones en movimiento. De acuerdo con el interés del grupo, podrán tener un momento para jugar con el avión que crearon y darle movimiento, así como imaginar cómo se verían las personas o lugares desde éste, desde la visión de un pájaro, hasta ver de manera frontal, de las personas o lugares.

Cierre (15 min.)

Para finalizar, recuperaremos con el grupo lo realizado en la sesión, invitando a los alumnos para que lo expresen a partir de movimientos, mientras se registra en una lámina y se coloca en el salón junto a la lámina del día anterior, para darle seguimiento al proceso. A manera de investigación se les pedirá que pregunten a que jugaban sus padres y/o abuelos, podrán contestar a ella dibujando o anotándolo en su cuaderno de tareas.

Materiales: Gises de colores, imágenes y/o videos de aviones, sonidos de aviones, popotes, plastilina, papel, tijeras, cinta adhesiva.

Historia de un avión (Ejercicio conducido)

Conceptos: Extensión, flexión, cualquier acción, desplazamiento (camino recto, camino circular, camino curvo, camino sin rumbo) rotación y pausa activa.

Un avión vivía olvidado en un hangar, recargado sobre uno de sus costados, con sus alas dobladas y sus ruedas levantadas y escondidas. Tenía un único sueño: volar, volar y volar.

Posición inicial: flexión, de sus alas (brazos), sin ruedas (pies) tirado a un lado. Pausa activa.

Un día el avión se atreve a realizar su sueño, aunque no sabe si podrá despegarse del piso, ¿acaso será su sueño o una realidad?

Con dificultad empieza a desdoblar sus alas, (*extensión*); a sacar sus ruedas debajo de su panza, (*extensión de una pierna y luego de otra*). Se sacude para tratar de echar a andar su motor, pero no puede, lo intenta varias veces hasta que lo logra. (*Cualquier acción conveniente*).

El avión empieza a desplazarse torpemente hasta que toma su camino recto hacia las nubes. Desplazándose un largo trecho (*en camino recto*).

Al no poder avanzar más hace un camino circular a favor de las manecillas del reloj y continúa en camino recto desplazándose otro largo trecho.

Feliz por su proeza se dedica a gozar de su vuelo: se desplaza en círculos, en camino curvo, y finalmente en caminos sin rumbo por todo el espacio. Hace giros, se balancea con las corrientes de aire como imitando a los pájaros. Y finalmente sigue su camino recto y se pierde para siempre en el espacio. Solamente los niños con su imaginación pueden verlo que todavía sigue volando felizmente cerca muy cerquita del sol.

3ª sesión: Avión II Tiempo aproximado: 1.15 min

Aprendizaje esperado: ¿Cómo a partir de una narración se pueden explorar conceptos distintos de movimiento como cualquier acción, desplazamiento (camino recto, circular, curvo, y sin rumbo, considerando las posibilidades del cuerpo, así como distinguir algunas características relacionados con la forma considerando los aviones creados, para llegar a la notación de las sensaciones y perspectivas (arriba y abajo)?

*Debido a que no pudimos concluir la secuencia del día anterior se ha considerado retomar el trabajo para esta sesión, ante el interés del grupo.

Inicio (10 min.)

Comenzaremos recuperando con los alumnos lo realizado el día anterior, para registrarlo en la lámina de registro de actividades de la clase.

Desarrollo (25 min.)

Escucharán a continuación la Historia de un avión, se les pedirá que se recuesten en piso con los ojos cerrados o en una posición cómoda, para que a partir de sonidos, puedan imaginar cada una de las acciones que ocurren en la historia. ¿Qué fue lo que lograron ver al imaginar la historia?

Cada alumno tomará el avión que crearon para representar con este, la historia que nuevamente se les narrará.

Un tercer momento consistirá en dividir al grupo en dos equipos, en esta ocasión ellos a partir de su cuerpo se convertirían en avión, el primer equipo representará la mitad de la historia, mientras el resto observará con atención los movimientos de sus compañeros, posteriormente cambiarán los roles para concluir con la segunda parte de la historia.

Generalización (15 min.)

Se les preguntará qué observaron y qué sensaciones tuvieron al mover su avión o convertirse en un avión, fue igual o distinto, en qué cambio, lograron imaginar cómo era la vista desde el despegue, estar en el aire y aterrizar.

Se le mostrará al grupo un video del “despegue de un avión”, para que puedan tener otra perspectiva de la acción que realizaron.

Organizados en parejas, en una hoja blanca, dibujarán alguna de las vistas que pudieron imaginar al estar en vuelo con su avión o convertidos en este. En el piso se acomodarán sus dibujos de acuerdo a las perspectivas que plasmaron, para poder observarlas y comentar al respecto sus semejanzas y diferencias entre ellas.

Cierre (10 min.)

Para finalizar, recuperaremos con el grupo lo realizado en la sesión, invitando a los alumnos para que lo expresen a partir de movimientos, mientras se registra en una lámina para darle seguimiento al proceso.

Materiales: Imágenes y/o videos de aviones, sonidos de aviones, aviones individuales.

4ª sesión: Lotería Tiempo aproximado: 1.15 min

Aprendizaje esperado: De qué manera a partir de un relato y de jugar a la lotería, logran observar características como el color y la forma, para poder representar esas características a través de su cuerpo y el movimiento de algunos personajes de las cartas del juego.

Inicio (10 min.)

Comenzaremos recuperando su investigación a partir de la pregunta ¿A qué jugaban sus padres o abuelos?, se pedirá algunos alumnos que comenten lo que respondieron, a partir de sus respuestas o dibujos.

Desarrollo (20 min.)

Escucharán un relato actuado por parte de los docentes especialistas, en el cual un niño pregunta a su abuelo acerca de los juegos que recuerdan y que más le gustaban cuando era pequeño. En dicha historia se rescatará el juego de la lotería para invitar a los alumnos a conocerla a través del juego.

Se dividirá al grupo en 8 equipos, cada equipo recibirá una tarjeta de gran tamaño, en la cual de acuerdo a conforme se lean las cartas de cada personaje, se colocará un cuadro de foami en la imagen correspondiente, de acuerdo a las reglas del juego se premiará al equipo que complete correctamente su tarjeta.

Generalización (20 min.)

Al terminar de jugar, se pedirá a los niños que formen parejas, a cada una se le entregará una carta de un personaje del juego, de tal manera que uno de cada pareja deberán representar con su cuerpo el personaje correspondiente a su carta, se mantendrán divididos en equipos y tendrán que estar atentos para completar su tarjeta, a partir de las representaciones de su compañeros. En caso de que faltaran por mencionarse cartas, serán dichas por los profesores especialistas.

Cierre: (20 min.)

Para finalizar, recuperaremos con el grupo lo realizado en la sesión, a partir de algunas preguntas: ¿Ya conocías el juego de la lotería, de qué forma disfrutaste más jugarla, te gustó ser alguna de las cartas? Mientras se registra en una lámina para darle seguimiento al proceso.

Materiales: Cartas de lotería y tarjetas grandes, cuadritos de foami, música de feria.

Los juegos del abuelo (escrita por Ana Isabel Soto Lievanos y Ernesto Rojas Pérez)

Cierta tarde, Ana había regresado de la escuela a su casa como todos los días, acompañada de su abuelo, comió lo que su mamá le había preparado y el abuelo con mucho gusto la acompañó a la mesa, se apuró a hacer la tarea que le habían dejado para el siguiente día y se la enseñó a su abuelo, quien le dijo: - muy bien Anita, ahora sí ya puedes jugar a lo que tú quieras, ya comiste e hiciste tu tarea, ahora si disfruta tu tarde.

Ana muy entusiasmada fue a su cuarto a jugar con sus muñecas y pensó que para no dejar solo a su abuelo, le haría compañía en la sala, el abuelo estaba leyendo y de repente se le ocurrió hacerle una pregunta que nunca le había hecho. -¿Abuelo, a qué jugabas cuando eras pequeño como yo? El abuelo entonces comenzó a hacer una cara de que iba a pensar, aunque Ana creía que esa era su cara de volverse a dormir.

Fue entonces cuando el abuelo comenzó a contarle: - Ay Anita, yo jugaba a otros juegos que tu seguramente ya no conoces con eso del celular y las tablets, jugaba a las escondidillas con mis amigos de la colonia, éramos varios, me acuerdo mucho de mi amigo Salvador era rebueno para eso de encontrarnos, jugábamos al yoyo pero no el de plástico, yo tenía uno de madera con unos colores muy bonitos, rojos, verdes, naranjas y azules era muy bueno para girar el trompo y jugar picotazos, aunque a veces me enojaba cuando perdía, también jugaba a la matatena con una pelota tenías que ir agarrando piedritas o huesitos de chabacano y cada vez ir agarrando más y más hasta que tuvieras la mayor cantidad que los otros niños... - órale abuelo esos suenan muy padres, ¡en mi escuela juego a las “escondis” con mis amigos!

Y ¿sabes cuál me gustaba mucho? – no abuelo, ¿cuál? – ¡uno que llamábamos lotería!... por cierto aún lo debo de tener por aquí guardado, déjame buscarlo... Mira, ¿quieres aprender a jugar conmigo? - ¡sí! –pues vamos a empezar...

5ª sesión: Canasta de animales I Tiempo aproximado: 1.15 min

Pregunta de indagación ¿De qué manera a través de la exploración de algunos muñecos de peluche e imágenes bidimensionales, pueden identificar características como: tamaño, textura, color, forma y sus posibilidades de movimiento como la flexión, a partir del uso de distintos materiales como periódico, bolsas de papel, cinta adhesiva, hojas de colores, crayolas, papel crepe, lustre y terciopelo para poder crear un personaje tridimensional?

Inicio (10 min.)

Comenzaremos preguntando si conocen, tienen alguno en casa o si les gustan los peluches, anotaremos sus respuestas en una lámina. Después de escucharlos, se mostrarán algunos peluches de distintos tamaños y de diferentes formas; podrán explorar las posibilidades de movimiento que poseen éstos.

Desarrollo (15 min.)

De acuerdo con la observación y exploración de algunos de ellos, se les preguntará cuales son las características que encuentran en cada uno de estos, como el tamaño, la textura, los colores y algunas otras características que logren observar e identificar, a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se sienten los muñecos, de qué tamaño son, tienen uno o varios colores, de qué material son sus ojos, etc.?

Se les mostrará la imagen correspondiente a la historia “canasta de animales”, en la cual observarán a un caballo amarillo, un chango azul de patas largas, un perro blanco, un oso rosa, un león amarillo y cobarde así como un gato grande y verde, los cuales representan peluches, como los que pudieron explorar. Se

preguntará a los alumnos ¿qué estarán tramando esos peluches, en dónde estarán, de quien serán, qué creen que van a hacer?

Generalización (20 min.)

Narraremos el inicio de la historia, para que a partir de ésta y de la imagen puedan crear su propia interpretación de alguno de los personajes, con distintos materiales, como periódico, bolsas de papel, cinta adhesiva, hojas de colores, crayolas, papel crepe, lustre y terciopelo. Mientras se encuentren trabajando se acompañará con música de Crí-Crí

Cierre (10 min.)

Al terminar, presentarán su muñeco al grupo a partir de la frase: este es (nombre), es un (animal) y se mueve así (incorporar un concepto del alfabeto de mov.) Una vez que la mayoría del grupo lo haya presentado se completará la segunda parte del inicio de la historia, la cual será retomada la siguiente sesión.

Materiales: Peluches, distintos materiales, imágenes de peluches y de los personajes del cuento “Canasta de animales”, música de Crí-Crí

6ª sesión: Canasta de animales II Tiempo aproximado: 1.15 min

Pregunta de indagación: ¿De qué manera a partir de imágenes en relación con los personajes de una historia se pueden explorar diversas posibilidades que tiene su cuerpo para identificar algunos conceptos del alfabeto de movimiento como: flexión, extensión, desplazamiento pausa, salto, cambio de peso, e integrarlo al darle vida a un objeto tridimensional?

Inicio (10 min.)

A partir de preguntas como ¿recuerdan cómo era la textura de los peluches, qué partes del cuerpo de los peluches se podían mover, eran del mismo tamaño?, retomaremos las características encontradas por parte del grupo respecto a los peluches trabajados en la sesión anterior.

Desarrollo (20 min.)

Se mostrarán una serie de imágenes de los animales correspondientes a la historia, procurando que a partir de éstas los alumnos exploren algunos conceptos de movimiento por medio de una situación, Chango: estar dormido con el cuerpo flexionado, despertar y extender el cuerpo, tener hambre, buscar comida, desplazarse colgados de una liana, saltar de una rama de un árbol a otra, bajar del árbol y saltar los charcos en la tierra, escuchar un ruido y detenerse, desplazarse en camino curvo, con cuidado hacia un árbol, llegar a él y extender sus piernas y brazos para alcanzar de sus ramas la fruta. Se darán consignas de cambios de tiempo, espacio y energía, así como desplazarse livianos colgados de la liana o saltar rápido de una rama a la otra.

Generalización (20 min.)

Se comenzará a narrar la historia, se dividirá al grupo en equipo de 6 integrantes, en el cual cada uno se convertirá por medio de su cuerpo en cada uno de los personajes de la historia, se les entregará una tarjeta con la cual sabrán el personaje que interpretarán.

Una vez divididos en equipos, se comenzará a contar la historia, de acuerdo con las situaciones que se narren, con apoyo de tarjetas con los conceptos de movimiento sugeridas en la historia, que se han revisado en actividades anteriores, cada integrante del equipo deberá moverse e intervenir en la construcción de la historia, así hasta terminarla. Se preguntará al grupo: ¿que sintieron al ser peluches y poder cobrar vida, hubo algún movimiento de tu personaje que más te agrado, que otro personaje a partir de sus movimientos te hubiera gustado interpretar?

Posteriormente se les entregará su muñeco realizado la sesión anterior, ahora tendrán que agruparse de acuerdo al personaje que crearon, y una segunda vez se narrará la historia para que agrupados de esta manera todos puedan moverse conforme su personaje. Al terminar se preguntará al grupo: de acuerdo a lo que observaste ¿Qué movimiento te gustó más de acuerdo a los realizados por los personajes, qué movimiento crees que podrías integrar en los que tu realizaste?

Cierre (20 min.)

Se anotará lo realizado en la sesión en una lámina a través de los comentarios de los alumnos, así como de las siguientes preguntas: ¿Te fue sencillo o complicado identificar los movimientos con las tarjetas, te gustó interpretar la historia a partir de tu cuerpo, cómo te sentiste al mover tu personaje de acuerdo con la historia?

Materiales: Imágenes de changos realizando actividades, música de juguetes y sus personajes elaborados.

Canasta de animales

Pues bien, ésta es otra historia: la de unos animalitos de peluche que habían sido cuidadosamente colocados en una amplia canasta de mimbre. Un perrito blanco asomaba la cabecita junto a un oso color de rosa, un caballo amarillo y un monito de patas largas. Sobresalía un enorme gato con los pies de trapo; detrás de él, un león cobarde vigilaba temerosamente, con ojos desorbitados por el miedo de cuanto pudiera ocurrir a su alrededor.

Una noche, entre todos decidieron explorar la habitación, más allá de donde alcanzaban sus miradas. ¿Qué habría después de la imponente puerta de cristal? Habían visto al gato de la casa que, después de husmear por toda la canasta (peligrosamente para ellos), caminaba unos quince o veinte pasos en camino recto, giraba sobre sí mismo un cuarto de vuelta a su derecha, continuaba desplazándose en línea recta y desaparecía por la puerta.

Esa noche, armados de valor brincaron uno por uno fuera de la canasta y tomados de las manos empezaron a contar, entre todos, los pasos que debían dar, desplazándose hacia adelante: uno... dos, tres... (como cuentan los bailarines); dos... dos... tres; tres... dos, tres..., y así, sigilosamente y jalando al león cobarde que permanecía siempre detrás del gato de los pies de trapo, contaron hasta quince. Giraron un cuarto de vuelta a la derecha, reanudaron su desplazamiento en línea recta y cruzaron la puerta.

¡Sorpresa! Frente a ellos se extendía una espaciosa terraza con verdes plantas en todas sus orillas; era una noche tibia de verano, y una luna blanca, brillante y espléndida inundaba con su resplandor aquel espacio. Todos corrieron desplazándose por distintos caminos levantando las caritas y las manitas para recibir

la luz de aquella luna llena, girando y desplazándose sin rumbo fijo por la terraza. Solamente el león no dejaba de voltear a la puerta, para saber por dónde huir si hubiera caso.

Llenos de júbilo decidieron revivir algunos viejos juegos. Formaron una gran rueda para jugar a “Doña Blanca”: la perrita blanca sería la Doña y el león el malvado, el jicotillo que anda en ‘pos de ella’. Después jugaron “A la víbora de la mar” haciendo muchos y distintos desplazamientos: camino curvo, camino circular, diferentes caminos rectos con varias direcciones por todo el espacio.

Estaban de verdad muy divertidos cuando las plantas empezaron a moverse de un lado a otro impulsadas por un viento que no presagiaba nada bueno. El viento soplabla cada vez más y más fuerte, y de pronto vieron un objeto inmenso que volaba sobre sus cabezas tapando por completo la luz de la luna y batiendo sus alas siniestramente. ¡Era un gigantesco murciélago! Los animalitos corrieron despavoridos sin saber qué hacer ni cuál camino tomar, tropezándose unos contra otros. ¡Por aquí, por aquí!, gritó el león, que no había perdido de vista la puerta ni por un instante.

Tomados de la mano desandaron el camino desplazándose en línea recta, dieron un cuarto de giro a su izquierda y finalmente vieron la amplia canasta arriba de un viejo arcón, que los aguardaba cariñosamente. Como pudieron subieron uno a uno y tomaron sus respectivos lugares. Todavía con el corazón en la boca empezaron a reírse de la espléndida aventura de esa noche, hasta que cubrieron la oscuridad con ruidosas carcajadas comentando la experiencia y sintiéndose a salvo de cualquier peligro.

7ª sesión: Circuito de movimiento e imágenes Tiempo aproximado: 1.15 min

Pregunta de indagación: De qué manera los niños logran identificar los diferentes elementos trabajados en danza y artes visuales como son los conceptos de movimiento: flexión, extensión, rotación, pausa actividad, desplazamientos y saltos así como la línea, la forma y el color a través de un circuito de actividades que pongan en juego su capacidad de observación y posibilidades de movimiento.

Inicio (10 min.)

Recuperaremos lo realizado la sesión anterior ¿fue sencillo o complicado identificar los movimientos con las tarjetas, te gustó interpretar la historia a partir de tu cuerpo? A través de las láminas completadas con los comentarios de los alumnos, realizaremos un breve seguimiento a lo realizado, por el grupo, a lo largo de las sesiones como fue:

- ¿Cómo elaboraron un juguete a partir de la hoja de papel, qué juguetes hicieron?
- ¿Recuerdan cómo jugar al avión, alguno nos puede explicar de qué manera se juega, recuerdan que ustedes se convirtieron en un avión, recuerdan la historia, nos pueden mostrar algunos de los movimientos que hacia el avión?
- ¿A qué otros juegos jugaban sus padres o abuelos, cómo se juega a la lotería, pueden mencionar algunas de las cartas?
- ¿De qué trataba la última historia que conocimos sobre juguetes, cómo la representaron y quienes eran sus personajes?

Desarrollo (15 min.)

Se mencionará a los alumnos que pasarán por algunas actividades de acuerdo a lo que estuvieron realizando en las clases, para lo cual será necesario cambiar de espacio, al aula de usos múltiples, espacio que estará

previamente acondicionado para las actividades.

Pasarán en equipos de seis a las diferentes estaciones donde se encontrará un docente que explicará la dinámica de cada una.

1.- Juego del avión: los alumnos formados jugarán al avión a partir de recordar las reglas del juego; terminará cuando cada integrante del equipo haya saltado en el avión.

2.- El vuelo del avión: los alumnos tendrán que realizar los movimientos que les proponen los conceptos (flexión, extensión, desplazamiento recto, curvo y circular y pausa) acompañados de imágenes de aviones, así como se planteó en la historia.

- Flexión- avión en el hangar
- Extensión – extender sus ruedas y alas para despegar
- Camino recto – subir hasta las nubes
- Camino curvo – esquivar las nubes del camino
- Camino circular – volar en círculos alrededor de la ciudad
- Flexión y pausa – aterrizar en la pista y detenerse

3.- Animales en movimiento. Cada integrante del equipo elegirá una tarjeta, deberán observar con atención la imagen del juguete así como del concepto que lo acompaña, estarán dispuestos tres diferentes desplazamientos, elegirán uno para realizar el movimiento de la tarjeta, mientras los demás observan los movimientos de cada compañero.

- Perro siguiendo su cola– rotación
- Gato – salto
- Ave volando – extensión
- Orangután – flexión
- Sapo – salto
- Canguro – salto
- Panda – extensión
- Pingüino. Extensión
- Oruga – flexión

Generalización (20 min.)

Una vez terminado el circuito regresarán al salón, se les entregará una hoja en la cual realizarán dos dibujos de acuerdo con las actividades realizadas anteriormente, en el primer espacio trazarán con una línea el recorrido realizado en la historia del avión que realizaron en el circuito, en el segundo espacio se dibujarán a ellos mismos o a un compañero, realizando alguna acción de los

siguientes conceptos de movimiento: flexión, extensión, rotación, salto, desplazamiento recto, curvo o circular, al final deberán dibujar el concepto que utilizaron.

Cierre (20 min)

Se comentará lo realizado durante la sesión rescatando los elementos visuales y de movimiento que estuvieron presentes y lograron identificar en el circuito. ¿Qué imágenes observaron, qué tarjetas o conceptos de movimiento reconocieron y realizaron, qué juegos de los vistos en las sesiones identificaron? De manera breve se platicará al grupo la actividad del día siguiente en la cual realizarán una actividad en compañía de algún familiar.

Materiales: Tarjetas con los conceptos de movimientos acompañados de imágenes, música, hojas de ejercicios.

8ª sesión: El juguete mágico Tiempo aproximado: 1.15 min

Pregunta de indagación: ¿De qué manera los padres de familia al trabajar en colaboración con sus hijos, y de las distintas posibilidades que tiene diversos materiales como: hojas y tipos de papel, lustre, terciopelo, periódicos, resorte, estambre, pegamento líquido y en barra, silicón frío, cinta adhesiva, elaboran un juguete le dan movimiento?

Inicio (10 min.)

Comenzaremos explicando al grupo y a sus familiares la manera en la cual se desarrollará la sesión este día. Después realizaremos un breve calentamiento a partir del juego y la canción: *Cuando a la China fui*.

Desarrollo (20 min.)

Se presentará un video sobre el museo del juguete, para que a partir de este y en compañía de su hijo, elijan alguno de los vistos o aquel que imaginen, para poder construirlo con apoyo de distintos materiales como, hojas y distintos tipos de papel, lustre, terciopelo, periódicos, resorte, estambre, pegamento líquido y en barra, silicón frío, cinta adhesiva, etc. dispondrán de 15 minutos para su elaboración.

Una vez terminado se les pedirá que a partir de las características del juguete, ambos exploren de qué manera se moverían si fueran el juguete.

Generalización (20 min.)

A continuación lo presentarán con acompañamiento de música y de la siguiente frase: Este es un (nombre del juguete) y se mueve así (presentar su movimiento). Se pretende que todos presenten sus juguetes de no ser así se procurará que sea la mayoría.

Cierre (20 min.)

Se rescatará lo realizado en la sesión a partir de las siguientes preguntas: ¿qué hicimos y cómo lo hicimos? Se pedirá a tres niños que expongan lo vivido durante todo el proceso, ante el grupo y los padres, así como indagar en cuales son los aprendizajes que consideran que tuvieron a lo largo de la intervención. Así como de parte de los docentes resaltar la convivencia entre alumnos y padres, en pro del aprendizaje

Materiales: Hojas y distintos tipos de papel, lustre, terciopelo, periódicos, resorte, estambre, pegamento líquido y en barra, silicón frío, cinta adhesiva; música.

Cuando a la china fui

Cuando a la China fui
Vi un animal muy particular
Con la mano así...
Le hacía cuí, cuí, cuí
Le hacia cuá, cuá, cuá

Cuando a la China fui
Vi un animal muy particular
Con la mano así...
Con la cabeza así... *
Le hacía cuí, cuí, cuí
Le hacia cuá, cuá, cuá

**Se van agregando los movimientos con distintas partes del cuerpo*

4.2.6 Reflexiones a la segunda intervención.

En esta segunda intervención hubo una mayor relación entre los lenguajes de AV-D, entre docentes logramos una mayor integración no solamente desde el lenguaje que cada uno implementaría, sino al considerar la relación entre los elementos visuales y corporales, probamos con la exploración de otros materiales, a la organización del grupo en grupos con mayor número de integrantes, posibilitados por las actividades planteadas. Ambos docentes compartimos el sentir de una mayor integración y relación entre AV-D, en ciertas ocasiones estuvimos conscientes de ello y en otras no fueron tan claras.

En lo que respecta a la forma de organización del grupo, fue interesante ampliar el número de integrantes para el trabajo en equipo, aunque en ocasiones se presentaron situaciones de desacuerdo o enojo, por las actitudes de algún integrante, pero de manera general, pudieron realizar las actividades gracias al material utilizado y a las posibilidades de movimiento propuestas en las actividades.

Uno de los momentos interesantes fue observar la dinámica de relación entre los alumnos y alguno de sus familiares, en la octava y última sesión, en la cual a partir de la elaboración del “juguete mágico”, se pudo observar las distintas maneras de relacionarse y convivir entre los padres y alumnos, la manera en la cual se implicaban, compartían sus ideas, manipulaban y exploraban con el material, al compartir una tarea en común.

Después de haber presentado las tablas y las secuencias didácticas de las dos etapas de intervención en el aula, considero pertinente incluir las descripciones de las sesiones en su totalidad, que sirva como referencia tanto para la investigación como para el lector, conocer lo acontecido en el aula, con el grupo de primer grado; y de esta manera dar cuenta de cómo las condiciones “reales”, tanto en el salón de clase como con los alumnos condicionaron tanto el desenvolvimiento de la dupla docente así como de la enseñanza de los elementos básicos de las AV-D.

4.3 Descripciones de la aplicación de las secuencias de actividades

4.3.1 Primera intervención – Historia de un papel

Secuencia sensibilizadora.

Antes de iniciar debimos disponer del espacio de trabajo, moviendo las bancas hacia las paredes del salón dejando el centro del aula libre. Sin dejar de lado la parte formal, nos presentamos los docentes mencionando nuestros nombres, les dije que para esa y las clases siguientes necesitaríamos de parte de los niños: atención e imaginación. Luego Ana preguntó a los alumnos ¿qué se hace en la clase de educación artística? A lo cual mencionaron distintas acciones

Se dio inicio con el calentamiento, al dar la indicación de formar un círculo entre todos, los alumnos se acercaron a nosotros, fue difícil llegar a conformar el círculo para poder vernos entre todos, puesto que se encontraban inquietos; comenzó el calentamiento con el apoyo de música, a partir de movimientos suaves de algunas partes de su cuerpo desde la cabeza, los hombros, brazos, muñecas, dedos, luego se presentaron un par de ejercicios de alternar brazo derecho al frente y brazo izquierdo arriba y viceversa, otro en el que movieron sus brazos hacia arriba y abajo a partir del torso, luego movieron en círculo cada uno de sus pies manteniendo el equilibrio al alternar el derecho y el izquierdo, se mantuvo la atención en el calentamiento ya que el grupo realizaba los ejercicios, ya fuera platicando entre sus compañeros, fijándose en lo que hacía el otro, apoyándose en otro compañero y a partir de observar a los docentes.

Se detuvo la música y Ana les pidió que pensarán en acciones que realizarán de manera cotidiana desde que se levantan hasta que se acuestan, a partir de la pregunta ¿tú qué haces durante el día? Comenzaron a mencionar distintas acciones como andar en bici, correr, bañarse, Ana mostró cómo podían hacer esa acción a lo que los alumnos la siguieron, se fue pidiendo a otros alumnos mencionaran otras acciones, pidiendo que antes de moverse, primero observaran de qué manera se movía su otro compañero, ya que la atención de algunos niños se empezaba a dispersar, amontonarse y no ver a sus compañeros, siguieron mencionando acciones como correr, esconderse, jugar a las canicas, acción que permitió dar la indicación de sentarse ahí en su lugar, formando entre todos un círculo.

De tal manera que se les entregó un objeto, en este caso un hoja blanca, se les indicó que experimentaran con ella, qué le pasaba a esa hoja, como se sentía, si tenía una temperatura, si tenía

algo o no, era suave o dura, procurando que lo realizaran individualmente, ya que en otro momento podrían comentarlo con el resto de sus compañeros.

Se les indicó que sin decir nada pensarán en ¿qué harían con esa hoja de papel?, algunos comenzaron a mencionar lo que harían con ella; se les entregó entonces un post-it, un papelito, en el cual escribirían en lo que pensaron y lo pegarían en un papel bond que ya estaba dispuesto en el pizarrón, algunos niños escribieron más de dos cosas que harían con ella, algunos necesitaron la ayuda de alguno de sus compañeros para escribir en el papelito; para este momento la profesora del grupo se incorporó a la actividad, esto atrajo la atención e interés en lo que elaboró y comentó durante la actividad.

Leímos lo que los alumnos escribieron, para que después a partir de su hoja blanca hicieran lo que habían pensado con la hoja de papel, para ello utilizaron individualmente los materiales que tuvieran a su alcance, como colores, tijeras, lápiz, incluso hubo quienes sólo necesitaron sus manos para realizar dobleces a la hoja; esto último sucedió con la profesora titular quien elaboró un vaso, otros alumnos observaron lo que hacía y cómo lo hacía. Otros copiaron lo que uno ya había mencionado “un avión” hecho con dobleces, algunos completaron su idea, agregando ventanas, trazos con colores, etc. La atención se había centrado en la actividad con la hoja, algunos alumnos terminaron antes que otros, lo que propicio nuevamente que comenzaran a distraerse y distraer a los demás jugando con los aviones elaborados y entre ellos en el piso haciendo “bolita” a uno de sus compañeros.

Se dio paso a que los alumnos mostraran lo que habían hecho a partir de lo escrito, al comparar algunos alumnos habían cambiado de opinión respecto a lo que observaban que otros compañeros habían hecho, no todos habían terminado así que la plática y la observación de quienes ya habían terminado, permitió que los que faltaban completaran lo que hacían, después recogimos lo elaborado por los alumnos. Se les preguntó si una hoja de papel podría tener una historia, inclusive un nombre o una aventura.

A continuación contamos a los alumnos, quienes ya se encontraban en sus sillas, la primera parte de la Historia en movimiento: “Historia de un papel”, la cual fue contada por Ana mientras yo la representaba con algunos movimientos que la historia sugería al respecto de la hoja, además de utilizar como apoyo una hoja de papel bond. Al terminar de contarla el tiempo de la sesión se

había terminado, ya que los alumnos salían a las 12.30, por lo cual no pudimos concluir con las actividades de la generalización.

Para finalizar les entregamos una nueva hoja de papel y que en ella pudieran dibujar lo que ellos imaginaban, en relación con la historia, que el artista había dibujado en ella y la trajeran para la siguiente semana, el lunes, y la entregaran a la profesora.

1ª Sesión.

Se cambió de hora la sesión, dado que la profesora titular había observado que los niños después del recreo se encontraban más inquietos, así que se decidió que la clase fuera en la hora de entrada, a la 8 de la mañana, ambos docentes, Ana y yo llegamos antes de la entrada de los alumnos por lo que dispusimos entonces del lugar, despejando el centro del salón y moviendo las mesas y sillas hacia las paredes. Al dar el toque de entrada, Ana fue por los alumnos del grupo quienes se encontraban formados en el patio de la escuela, observamos que había más niñas que niños por lo cual decidimos sentarlos de manera intercalada, un niño y una niña, así con quienes se iban incorporando.

Antes de iniciar, les preguntamos si recordaban dos cosas que eran importantes en las clases, las cuales mencionaron que eran atención e imaginación, luego, se preguntó al grupo ¿Qué había sucedido con la hoja de papel que se había llevado la clase anterior? Mencionaron que la hoja se había dormido, habían dibujado en ella, que se había mojado y enfermado de las “gastritis” o de los ojos, esta actividad nos permitió identificar pocos alumnos que no habían estado y que por lo tanto no conocían la historia, por lo cual en ese momento se decidió recordar el inicio de la historia contada la sesión pasada, a partir de preguntas que los alumnos, levantando la mano podían contestar: ¿De quién hablaba la historia, quién tenía la hoja, qué le pasó a la hoja?

Se les indicó que se leería rápidamente la historia, ya que a partir de ella se realizarían todas las actividades de ese día, se leyó la historia desde el inicio, mientras se leía Ana realizaba los movimientos como si ella fuera la hoja de papel, lo cual no solo captó la atención de los alumnos sobre lo que hacía, sino que reforzó el contenido de la historia. Al terminar se preguntó al grupo si querían saber qué le había pasado después de que se alejó, y se les preguntó a varios alumnos ¿Qué crees que le paso después de que se alejó? A lo cual comentaron que había volado a Six Flags, a Londres, Estados Unidos, a París, etc. Se les indicó que se leería la siguiente parte de la

historia, para lo cual deberían de poner mucha atención ya que después tendrían que hacer algo con lo que sucedía en ella.

La siguiente parte de la historia fue leída por Ana mientras yo realizaba los movimientos que sugerían a la hoja la misma historia, lo cual produjo la atención de los alumnos a los movimientos, ya que a varios de ellos mencionaban que la hoja quizás estaba borracha. Al terminar Ana recupero inmediatamente con los alumnos lo que había leído. Luego se les indicó que se pusieran de pie en su lugar, que nuevamente se leería esta segunda parte, cada uno realizaría los movimientos con su cuerpo además de que respetarían lo que cada quien hacía, algunos alumnos se mostraban inquietos realizando distintos movimientos como la hoja, solamente se reiteró que lo hicieran hasta que comenzara la lectura.

Realizaron sus movimientos de manera individual, en la última parte de la historia se mencionó que la hoja llegaba a una jardinera, varios alumnos aún seguían moviéndose y se les recordó a qué lugar había llegado y que se encontraba hecha bolita, por lo cual, se les pidió que se hicieran, con su cuerpo, una hoja arrugada, una pelota de papel. Se recordó con ellos lo que había sucedido con la hoja al ser golpeada y lanzada por los autos.

Después se les entregó de manera individual una hoja de papel en la cual pegaron una imagen de un auto y en otro lugar de la hoja dibujarían una hoja de papel hecha bolita, con su mano menos hábil trazaron un camino con puntos o líneas que llevara del auto hasta la hoja de papel, aunque unos lo hicieron con su mano habitual para hacerlo “bien”, al trazarlos podían hacer el sonido de un auto moviéndose, además de que esta actividad se acompañó con sonidos de autos. Al terminar, colocaron sus trabajos en el piso al centro del salón y observaron los caminos que cada uno había trazado, cortos, largos, en carreteras, en espiral; finalmente entregaron sus hojas a los docentes.

A continuación, se les mostró una hoja de papel bond, como la utilizada en la representación de la historia la sesión anterior, a partir de ella se les pidió que centraran su atención en ¿Cómo se escucha y cómo se mueve la hoja al arrugarla y hacerla bolita? También se reiteró que escucharan y observara mientras se arrugaba lentamente y luego se hizo lo mismo de manera rápida, luego se les entregó otra hoja de papel para que pudieran sentir la textura de la hoja y luego arrugarla rápido y lento, para escuchar el sonido de su hoja. Al terminar se le pidió a un alumno que pasara al frente a que contara lo que había sucedido con su hoja, aunque no quiso decir mucho

otros compañeros comenzaron a responder a la pregunta ¿Qué le había pasado a su hoja? respondieron que se escuchaba como lluvia o como palomitas.

Luego, se les pidió que recordaran qué le pasó a la hoja de la historia, a lo que un alumno contestó: - se la llevó un coche-. Y se les preguntó ¿Qué creen? A lo que el mismo alumno contestó: - ¡nosotros vamos a ser los coches!-. Entonces se les pidió que se imaginaran como si ellos fueran los coches, y que esos coches no podían chocar, con su hoja echa bolita golpearon la hoja con distintas partes de su cuerpo, se les sugirió hacerlo con los codos, hombros, cabeza, pecho, talón y por último con la cabeza, Los alumnos se mostraron dispuestos a moverse y a jugar con su hoja y su cuerpo, varios niños y niñas se mostraban atentos a la manera en la cual los docentes realizaban con ellos la actividad. Otros alumnos no realizaban el ejercicio con las partes que se sugerían y solamente aventaban su hoja de papel con la mano al aire o la golpeaban con el pie.

A pesar de la indicación de que los coches no podían chocar, no fue posible evitar que hubieran situaciones en las cuales la hoja se iba lejos de ellos o que existiera contacto entre los alumnos, por lo cual había enojo por haberlos golpeado o tomar la hoja de papel de otro compañero, algunos de ellos lo resolvían pasándose su hoja, mencionándoles en dónde estaba su hoja, y otros terminaron por enojarse y empujarse

Para finalizar se pidió que regresaran a su lugar, compartieron cuáles fueron los movimientos que más les gustaron (con la cabeza) y cuáles fueron complicados (cadera, talón, con una vuelta [rotación]), sin embargo los alumnos tenían problema al poder mencionar con palabras sus movimiento o poder mostrarlo al grupo, ya que solamente mencionaban la palabra: -así-. Y realizaban el movimiento, pero no podían mencionarlo o enunciarlo. Ana mostraba algunos movimientos que ellos habían realizado y trataba de mencionarles que habían realizado flexiones, doblar la rodilla, el brazo

Así terminamos la sesión pidiéndoles que jugaran con su hoja de papel hecha bolita durante el fin de semana y la llevaran para la siguiente sesión.

2ª sesión.

Se procuró que partir de la sesión anterior, comenzáramos a trabajar con los alumnos desde las ocho de la mañana, sin embargo este día no contamos que la titular del grupo tuviera junta con los padres de familia de los alumnos, por lo que hasta que terminó la reunión pudimos iniciar,

cerca de las 9.10 o 9.15 de la mañana, a pesar de que los alumnos realizaban una actividad se mostraban inquietos, para lo cual se les pidió que desde su lugar guardaran sus útiles, movieran su banca hacia la pared del salón y acomodaran su silla hacia el centro del salón.

Se les preguntó qué había sucedido con la hoja de papel hecha bolita con la cual debían jugar durante el fin de semana, hubo varios comentarios respecto a lo que pasó con ella, a partir de la pregunta ¿qué hiciste con ella? mencionaron: jugar al avión, voleibol, futbol, basquetbol, cacharla, saltar con ella, hacer dominadas, también se preguntó ¿quiénes la habían sacado de su casa, cómo terminó? Hecha más bola, ensuciada por tierra, se perdió en la resbaladilla, se rompió en cachitos, se fue.

Hubo alumnos que mencionaron que la hoja se había quedado en su casa, a lo cual se preguntó ¿Qué pensaban que estaba haciendo esa bola de papel? Mencionaron: haciendo fiesta, durmiéndose, jugando, desayunando, jugando en la Tablet, esperando o simplemente tenía “flojera”.

Después de sus comentarios se realizó la actividad de calentamiento y se preguntó ¿Quién había jugado a las estatuas de marfil y cómo se juega?, entonces comenzaron a cantar la canción de esa ronda y se movieron al ritmo de la canción, sus primeras posiciones por sugerencia de Ana fueron respecto a que pensarán en una posición que tuviera que ver con, un animal, una hoja de papel, un árbol, un jugador de futbol, entre otras muchas cosas más, se pidió que trataran de mantenerse como estatuas, después se pidió que la ronda se cantará más rápido y una vez más rápido. Luego Ana dio la indicación de que cuando se cantara “yo mejor me quedo así” se daría una posición respecto a la hoja de papel de la historia con la que se había trabajado las sesiones anteriores.

Luego se pidió cantaran la canción de manera lenta, la primera consigna fue: hoja nueva y estirada, los alumnos utilizaron el nivel alto es decir de pie y bajo, en el piso para representarla, la segunda consigna fue: una hoja muy arrugada, para lo cual la mayoría se tiró al piso juntó sus brazos y piernas para hacerse bolita y la tercera fue: una hoja doblada, la mayoría utilizó el piso para agacharse de rodillas y doblar su torso hacia el piso, otros se quedaron de pie con los brazos estirados y solamente un grupo de seis niños se amontonaron y se hicieron bolita, por lo cual se hizo la observación de que esa “hoja no estaba doblada”, entonces se pidió que regresaran todos a

su lugar. Respecto a las acciones no todos lograron permanecer en pausa como estatuas y otros copiaban o imitaban las posiciones que realizaban algunos de sus compañeros.

Continuamos con el desarrollo de la sesión y a partir de preguntar a los estudiantes recordaron la historia de la hoja de papel hasta donde la conocíamos, así a partir de algunas preguntas los alumnos completaban la historia ¿En dónde estaba la hoja de papel, en la mesa de quien estaba, cómo estaba esa hoja, quién le hizo rayones, después qué le pasé, por dónde se fue volando, a dónde se fue, por dónde se salió, en esa carretera qué se encontró, quien había arrugado la hoja?

Se dio paso a la lectura de la siguiente parte de la historia, antes de leer se les pidió que aparte de escuchar, se mantuvieran atentos a los personajes que aparecían en la historia ya que al terminar se le preguntaría a algún o algunos integrantes del grupo. Al terminar la lectura, Ana pegó en el pizarrón la imagen alusiva a esa parte del cuento y pidió que una niña mencionara los personajes que ella había escuchado en la historia, mencionó: la hoja, la lluvia y el jardín. La niña eligió a tres compañeras que realizaron los movimientos de esos personajes mencionados mientras se leía nuevamente la historia; algunos estudiantes realizaban movimientos que ellos pensaban sus compañeros podían realizar. Se preguntó si esos eran los únicos personajes que estaban presentes, así se mencionaron otros como un árbol y una flor, se eligió a otros cinco alumnos que presentaron sus movimientos acompañado nuevamente de la lectura del fragmento.

Después se pidió que todos regresaran a sus lugares y se les preguntó, de acuerdo con la historia en la cual se hizo mención de una lluvia, si ellos habían visto alguna vez una tormenta, qué pasa en ella, se ven colores, cuales; fueron diversas sus respuestas. Se preguntó si con el cuerpo era posible hacer el sonido de una tormenta, pocos dijeron que sí y algunos empezaron a hacer sonidos, a lo cual se les propuso que se comenzara chocando un dedo sobre una palma, y luego fueran más, se agregó el sonido con los pies y al realizarlo entre todos lograron crear un estruendo con esos sonidos, a lo cual se les fue proponiendo subir la intensidad y luego ir bajándola poco a poco, la actividad resulto interesante al grupo ya que todos se involucraron.

Al terminar se les pidió que escucharan un sonido, y aunque hubo un problema con el sonido se logró resolver con ayuda de la docente titular, al reproducir el sonido, y escuchar atentamente, lograron identificar que era de lluvia, así como otros elementos como el sonido del rayo, recibieron por parejas una hoja de papel en la cual ellos dibujarían una tormenta entre los

dos, a algunos no fue de sus agrado no poder trabajar con su amigo a amiga, la mayoría se dispusieron al trabajo en pareja a través de acordar y dialogar, hubo una pareja que no pudieron trabajar juntos ninguno estaba de acuerdo con lo que el otro decía o proponía o lo que llegué a sugerirles, a lo cual se optó por entregar y mencionar que “por esa única ocasión” cada uno trabajaría individualmente.

La titular del grupo nos indicó que estaba cerca el toque para el recreo, por lo cual el resto de las actividades no pudieron llevarse a cabo, se pidió a los alumnos que entregaran su dibujo conforme terminaran y anotarán sus nombres en las hojas, acomodaran sus cosas y pudieran salir al recreo.

3ª sesión.

A partir de esta secuencia, se hizo evidente considerando algunos comentarios de la profesora titular, escribir en la secuencia didáctica el aprendizaje esperado para cada sesión, así se comenzó a hacer evidente en la elaboración de las secuencias de actividades, los elementos pensados para trabajar de las artes visuales y de danza a partir del alfabeto de movimiento.

Dimos inicio a la sesión después de las 8 ya que se dispuso nuevamente del espacio y se sentó a los estudiantes dos niños y una niña, como anteriormente se había hecho, se recordó a través de su participación la historia, cómo habían realizado el sonido de la tormenta, a lo cual volvieron a hacerlo grupalmente ya que algunos lo comenzaron a hacer. Al terminar se colocaron los dibujos de las tormentas que habían realizado en parejas, se pidió que observaran si en los dibujos estaba presentes los rayos, lluvia, arboles, flores, entre otros, y cómo sabían que era eso en el dibujo, colores etc. Sin embargo la atención comenzó a dispersarse ya que la mayoría estaban hablando o jugando entre ellos, así que solamente algunos, la mayoría niñas, llevaron a cabo la observación de los dibujos.

Se pidió regresaran a sus lugares e imaginaran que podían ser algún elemento de la naturaleza, se les sugirió un rayo, una flor que crece y se marchita, en gotas de lluvia que caen y el viento. Con ayuda de una tableta se fueron mostrando distintas imágenes de estos elementos de la naturaleza, los cuales llamaron la atención de los integrantes del grupo, comenzó a ser un distractor pues los alumnos comenzaron a amontonarse alrededor del dispositivo electrónico y no dejaban ver a otros alumnos, se dio entonces la indicación de observar la imagen y luego regresar

a su lugar a continuar moviéndose, ambos profesores estábamos integrados en la actividad así que podían seguir o copiar nuestros movimientos, los cuales fueron acompañados por sonidos alusivos a cada uno de los elementos.

Al terminar la actividad se pidió que se sentaran, a lo cual Ana mostró y pegó en el pizarrón unos dibujos, pidió que se fijaran en ellos, no todos podían distinguirlos con claridad así que se mencionó lo que eran: un mago extendiendo su capa, una persona flexionando sus piernas y un carrusel, pidió al grupo que hicieran algún movimiento al que hacían referencia y que algunos ya bien los habían identificado, a partir de sus posibilidades de moverse. Regresaron a su lugar y se pidió recordaran a dónde había llegado la hoja de papel en la historia, mencionaron el jardín y a partir de esa respuesta se fueron anotando en el pizarrón qué más se podía encontrar en un jardín a partir de la participación de los alumnos, al terminar de anotar lo que habían mencionado se leyó la siguiente parte de la historia, por parte de Ana y yo realicé movimientos de acuerdo con la historia, esta acción atrajo nuevamente la atención del grupo.

Después se indicó que por equipos elaborarían un jardín con la plastilina que habían llevado, la titular del grupo había pedido un día antes, los niños se encontraban inquietos por saber cuándo y cómo se utilizaría la plastilina; individualmente elaboraron un elemento del jardín y así conformar un jardín entre el equipo, con ayuda de la tableta se pasó a cada equipo a mostrar imágenes de distintos jardines, se pidió se fijaran en las formas y colores de los árboles, flores, pasto, etc.

Algunos necesitaron ver varias veces una imagen o mirarla por más tiempo, incluso seleccionaban un color o forma que les gustara de manera particular. Mientras trabajan en la elaboración utilizaron su manos y otros objetos como reglas y moldes que tenían para obtener distintas formas, algunos lograron realizar su jardín de manera tridimensional, al poner “de pie” sus jardines, otros lo realizaron aplanando la plastilina y así conformar su jardín, observaban lo que otros compañeros hacían, mientras el resto se centraban en su trabajo con el material.

Al terminar colocaron sus trabajos al centro del salón, el grupo estaba muy concentrado en la actividad y necesitaron más tiempo, una vez que se lograron colocar los trabajos se pidió que observaran los colores y formas, si eran iguales o en qué eran distintos, a algunos alumnos se les pidió que explicaran su jardín ya que no eran claras alguna figuras para los demás. Se dio la indicación de que se pusieran de pie y pensarán en algún elemento del jardín que habían hecho

para imaginar cómo se movería, pero la atención se centró en completar o modificar algo de su jardín por lo cual fue complicado que todos se integraran a la actividad y participaron con sus comentarios. Al observar que los docentes hacíamos los movimientos los alumnos seguían las indicaciones así como algunos los movimientos que les proponíamos al pensar que ellos eran: una flor que crecía, el paso del viento que deshojaba un árbol y dejar solamente el tronco.

Para terminar se pidió que regresaran a su lugar, se entregó una hoja individualmente para unir puntos y formar los conceptos de flexión, extensión y rotación, luego unirlos con la imagen correspondiente, algunos preguntaban entre ellos, otros se acercaban al pizarrón o con alguno de los docentes para resolver sus dudas del ejercicio, al terminar anotaron su nombre en la hoja y la entregarían, el grupo se veía cansado y distraído de lo realizado en la sesión. De este modo concluimos la sesión unos minutos antes del toque del recreo. La docente titular hizo observaciones respecto al uso del tiempo y del material para las siguientes ocasiones con el grupo.

4ª sesión.

Antes de iniciar la sesión se observó que el grupo ensayaría una canción para la kermesse de la escuela con motivo de la primavera, en la cual participaron los tres grupos de primer año, los alumnos bajo la guía de la profesora realizaban movimientos que acompañaban la canción “Buenos días señor Sol”. A partir de esta actividad decidimos adaptar el inicio de la sesión con esta canción y esos movimientos, nuevamente se dispuso del espacio, organizando las bancas y sillas en equipos, dejando centro del salón libre.

Cuando los niños regresaron al salón, se les invitó a que realizaran los movimientos que habían hecho en el patio, la profesora titular puso nuevamente la música, los integrantes del grupo comenzaron a moverse, se pegaron las imágenes de los conceptos de movimiento revisados la sesión anterior, pocos alumnos los recordaban los demás no sabían qué decir una vez que se mencionaron y recordaron entre todos, se les pidió que en los movimientos que habían hecho identificaran si realizaban alguna flexión, rotación o extensión, a lo cual algunas alumnas los fueron identificando, el grupo se mantenía atento y recordaban y hacían movimientos.

Continuamos con el desarrollo de la sesión en la que a partir de sus participaciones recordamos lo sucedido en la historia de la hoja de papel, así como lo que habían realizado en las sesiones anteriores con una hoja de papel, con su cuerpo, con sonidos como el de ser un coche, o

el de la tormenta que realizaron nuevamente; fue importante recordar el lugar a dónde había llegado la hoja, y lo que le había pasado a nuestra hoja cuando salió el Sol y comenzó a secarse.

Una vez recordado esto se pidió previamente a la profesora del grupo pudiera leer la siguiente parte de la historia, la disposición de los alumnos y su atención se centró a escucharla se puso un ahoja de papel blanco en medio del piso, en el centro del salón y al tiempo que Ana y yo movíamos las flores de acuerdo con lo que se leía en la historia, los alumnos se mantuvieron atentos a los que hacían los docentes con las flores.

Al terminar se mostraron estas flores naturales a los alumnos por equipo, un alumno hacia la observación de que eran diferentes; unas flores las tenía Ana y otras yo, por lo cual, como ejercicio previo le pedí a cada equipo fueran mencionando qué colores veían de un ramo u otro, después que se fijaran ¿Si las hojas eran iguales, tenían los pétalos iguales, cómo eran sus pétalos?

Luego se mostraron otras dos flores a los cual se mencionó que un equipo ya había identificado, que una sí tenía y que la otra no tenía, a lo que identificaron que era que una sí tenía hojas y otra no, ¿sí tenía mucha o poquitas?, luego Ana les hizo una observación más ¿Qué había de diferencia entre una y otra? A lo cual mencionaron que eran los pétalos, Ana les comentó que una los tenía cerrados y otros abiertos.

Luego se les pidió que observaran las dos flores que tenía Ana, un niño observó que una de ellas: - Todavía no crece-. Mientras que la otra sí, ya estaba abierta, ¿Qué otra diferencia hay?, mencionaron que una era pequeña y otra grande, ¿De qué color son? Amarillas con verde ¿Sus hojas son iguales? No, son diferentes, mientras ella realizaba esta actividad, yo comencé a entregarles por equipo dos flores distintas, al terminar Ana dio las de lo que realizaría cada equipo. Ya se mostraban inquietos, quizás por querer manipular alguna de las flores con las cuales se trabajaba.

Se indicó que cada equipo se fijara muy bien en cada una de las flores que tenían, que las tocaran, sintieran como eran las hojas, las olieran, vieran que tenían adentro, que colores tenían, si olían igual. Luego se pidió que pasaran sus flores al equipo de al lado. Se tuvo que ayudar a los alumnos a realizar el cambio de flores ya que empezaron a discutir por tenerla o quedársela, hicieron cambio de flor y se pidió que realizaran la misma observación de características y comenzaron a distraerse e inquietarse.

Después se indicó que observaran nuevamente las flores y que se fijaran en ¿si olía igual que la anterior, si era distinta en qué lo era, cómo eran sus hojas, si el color de los pétalos era igual a la primer flor que tenían? Para este momento el grupo estaba hablando muy fuerte, estaban inquietos y distraídos nuevamente por quién tendría la flor, por lo cual no todos los equipos pudieron realizar la segunda observación de las flores, como en la observación anterior.

Al término se pidió que un integrante del equipo pasará a elegir alguna de las flores mostradas e inmediatamente se dio la siguiente indicación la cual consistió en que eligieran a un compañero para vestirlo como flor, a partir de las características de la flor que eligieron y de utilizar algunos materiales como papel crepé y hojas de colores.

Se les dio un tiempo aproximado de 10 minutos para realizar la actividad, se organizaron de maneras distintas unos platicaban y acordaban lo que harían, escuchaban lo que otros decían, otros equipos no se ponían de acuerdo, o había uno que no estaba de acuerdo; respecto al material fue utilizado de distintas formas, cada equipo eligió su material para trabajar, con el cual exploraron el dibujar en las hojas formas y después recortarlas, otros solo cortaron formas. También pensaron en distintas formas de vestir a su compañero de equipo de cuerpo completo, solo en la cara o en el torso.

Cada equipo se había distribuido el trabajo de distintas maneras, y cada integrante de cada equipo realizaba una acción, el alumno que debía ser vestido, mostraba una disposición total a la idea que tenía el equipo para vestirlo, ya que se dejaban poner capas, papeles en el cuerpo o en la misma cara etc. Además que mientras unos dibujaban en las hojas de papel otros recortaban hojas como las de las flores, también los colores que utilizaron en el papel crepé y las hojas de colores, correspondía con el de la flor que les fue entregada.

También sucedió que en dos de los seis equipos, a pesar de haber elegido el material, no se ponían de acuerdo por lo cual nadie hacía nada, tenían ideas pero no las realizaban, fue hasta cuando se les terminaba el tiempo cuando por fin lograron acordar algo y vestir a su compañera de flor, en el otro equipo la profesora titular tomó parte en el equipo que no sabían cómo hacerlo y les ayudó a recortar y pegar a los alumnos, quienes de ese modo se mostraron más interesados en realizar la actividad.

Mientras tanto Ana y Yo pasábamos por cada uno de los equipos para ir observando su avance, solamente en el caso de alguna duda o pregunta los alumnos se acercaban con nosotros, en otras ocasiones al ver lo que cada equipo realizaba se hacía algún comentario con el cual pudiera explorar o usar de otra manera el material del cual disponían. Se pudo observar la manera en la que cada equipo resolvió vestir a su compañero o compañera, de manera recurrente se observó que de los seis equipos cinco utilizaron el papel crepé para cubrir el cuerpo como si fuera tallo, las hojas de color en la cara, como máscara o un detalle en el cuerpo, un equipo solamente pegó las hojas, en la parte frontal del torso de su compañera.

Cuando la mayoría de los equipos ya habían terminado, pasados los 10 minutos, se les contó hasta diez para que dieran los últimos detalles a su compañero vestido de flor y éste se colocara en el centro del salón con su flor natural a la cual representaban.

Nuevamente junto con el grupo se realizó la observación, a partir de que observaran lo que cada equipo realizó, en dónde estaban los pétalos, el tallo, los colores así como la manera en la que habían elegido para representar la flor, de acuerdo con los dos primeros equipos la atención a esta actividad se fue dispersando los siguientes equipos comenzaron a distraerse, a seguir recortando o jugando con el material, por lo cual los comentarios fueron centrados en si se parecía o no a la flor o en qué cambiaba.

Al terminar los alumnos preguntaron ¿quién había ganado? A lo cual Ana contestó que el equipo que recogiera su basura y estuviera en sus mesas o sillas listos para salir al recreo.

5ª sesión.

Antes de dar inicio a la sesión se decidió acomodar las bancas por equipos dejando el centro del salón libre, considerando las actividades planteadas para esa ocasión evitar distracciones y que la actividad no tardara más tiempo del estimado.

Se comenzó con el calentamiento colocados en círculo en el centro del salón, se propuso que realizaran movimientos con distintas partes de su cuerpo, la participación era nula, entonces algunos comenzaron a realizar movimientos, esto motivo a los demás alumnos a moverse y repetir el del compañero, se procuró integrar los conceptos de flexión, extensión y rotación, Ana y yo introducíamos el concepto de pausa activa entre esos movimientos.

Continuamos con el desarrollo, se pidió que regresaran a sus lugares para que escucharan la lectura, desde el inicio, de la hoja de papel, la cual fue leída por la titular del grupo, lo cual llamó y mantuvo la atención de la mayoría del grupo, antes de leer el final, preguntó a los alumnos ¿cómo creían que terminaría la historia? Hubieron varias respuesta a lo cual la profesora tuvo que ir dando el turno a los alumnos que querían participar y daba continuidad a algunos de los comentarios, después leyó el final de la historia.

Al terminar, Ana y yo retomamos la conducción de la sesión y preguntamos al grupo ¿si les había gustado la historia, como hubieran querido que terminara, a dónde llegaría la hoja de papel y a quienes encontraría en su camino? Los alumnos mencionaron varias respuestas e ideas respecto a la hoja y a la historia, después de escuchar y recuperar sus comentarios se entregó una hoja blanca por equipo en la cual escribirían su historia por equipo considerando ¿a dónde llegaría la hoja y a quienes se encontraría y qué acciones podría hacer, correr, saltar, girar, rotar, saltar etc.?

Se dio la indicación de que tendrían tres minutos para escribir la historia hasta donde llegara. Esto trajo consigo que se presentaran, en cada equipo, distintas situaciones para ponerse de acuerdo para compartir sus ideas y llegar a acuerdos sobre el lugar de la historia, quien o quienes escribirían en la hoja, algunos que no querían hacer o decir nada, no querían que algún alumno estuviera en el equipo y estuvieran distraídos, situaciones que detenían su creatividad y la misma dinámica de la actividad. La mayoría de las situaciones fueron atendidas por los docentes y se propusieron distintas formas de resolver la situación particular de cada equipo.

Al observar estas situaciones, y que la mayoría de los equipos ya tenían la idea, se dio la siguiente indicación que en una hoja de papel bond, con ayuda de hojas de colores, papel china, colores de madera, etc. Elaborarían el lugar al cuál llegó la hoja de papel, se utilizó música para acompañar la actividad, se dividieron el trabajo en cada equipo, unos terminaron de escribir la historia, otros trabajaron con el material, aunque seguían algunos conflictos al escribir y elegir el lugar; estas actividades permitieron que otros exploraran con el material que se proporcionó, incluso un par de equipos utilizaron plastilina, cada material tenía sus características y dificultades para fijarlo, cortarlo o moldearlo; la actividad se extendió de tiempo y fuimos contando el tiempo que les quedaba para terminar su composición visual y su historia.

Se pidió que cada equipo recogiera el material utilizado y tirara la basura en el bote, para que se continuara con la presentación de cada equipo. Se organizó el salón para que con su banca

hiciéramos un círculo y todos pudiéramos ver y escuchar a los demás. La dinámica comenzó pidiendo que leyeran su historia y nos dijeran qué lugar habían representado, así sucedió con los dos primeros equipos que tenían dificultad para leer y comenzaron a escucharse comentarios de otros al señalar que no sabían leer, que era aburrido, se pidió entonces que nos explicaran a través de lo que habían hecho con el material la historia, que lugar era y qué sucedía. Se representaron lugares como el bosque, el desierto, el parque y la playa.

Así se continuó con los otros equipos, guiando la observación a los colores, las formas que habían representado, así como el material utilizado, algunos alumnos tenían material en sus manos y se distraían por lo cual se hizo una invitación a que se pusiera atención a todos los compañeros.

Una vez que pasaron todos se hizo una observación general a los equipos preguntando ¿Cómo se sintieron al trabajar en equipo?, si hubieron problemas, cuales fueron y cómo los fueron resolviendo, de manera general se encontró que no todos participaron, se enojaban, no estaban de acuerdo con el otro, estaban distraídos, etc. Como causas a esa desorganización que hubo, y a partir de intervenciones de Ana y mías, los alumnos identificaron que a través de trabajar juntos, escucharse, ayudarse, prestarse el material y estar atentos les ayudó a organizarse y trabajar como equipo. Terminamos la sesión pidiendo a todos que se dieran un fuerte aplauso por lo que habían hecho en la clase y durante las sesiones anteriores.

4.3.2 Segunda intervención – Historias de juguetes

1ª sesión - Historias de juguetes mexicanos.

Se dio inicio a la sesión preguntando a los alumnos si aún recordaban la historia con la cual habíamos trabajado anteriormente, a lo cual comentaron que era una historia de una hoja de papel, por equipos se distribuyó una imagen ampliada respecto a cada una de las partes de la historia, se pidió que las observaran y se preguntó qué equipo tenía el inicio de la historia, así recuperaron lo sucedido en la historia, guiados por las indicaciones y preguntas de Ana; se pegaron las imágenes en el pizarrón para que los alumnos las observaran, de acuerdo con éstas se iba completando la historia, los alumnos comentaban si las imágenes correspondían o no de acuerdo a las acciones que sucedieron con la hoja de papel, hasta llegar al final de la misma.

A continuación se pidió que los alumnos se pusieran de pie y se preguntó qué alumnos conocían muy bien la historia, pasaron algunos de ellos al frente y mientras iban mencionando

cada parte de la historia el resto del grupo realizaba los movimientos y sonidos que la historia mencionaba: ser hojas de papel estiradas, arrugadas, aventadas, mojadas por la lluvia, convertirse en autos, flores, entre otras acciones. Se recordó al final a donde habían enviado a la hoja de papel cuando terminó la historia, cuando la hoja inició otra nueva aventura.

Al terminar se pidió que pensarán y dijeran de manera rápida, para qué utilizaban una hoja de papel, a lo cual los alumnos mencionaron distintas cosas como, escribir, dibujar, cortar, doblar, etc. Sus respuestas se fueron anotando en una lámina en el pizarrón, al terminar se dio la indicación que recibirían una hoja de color en la cual podrían elaborar un juguete a partir de algunas de las acciones que ya habían mencionado, se utilizó música de Crí-Crí relacionada con juguetes; mientras realizaban esta actividad, se pudo observar que los alumnos manipulaban la hoja de distintas maneras, al dibujar en ella, recortarla, doblarla, etc.

También un alumno preguntó a otro ¿Qué iba a hacer?, a lo cual él le respondió un Bob Esponja, su compañero le dijo cómo dibujarlo: - no más pones un cuadrado, sus pies y sus dientes y ya lo tienes, si lo haces chueco pues lo haces atrás-. Su actividad se acompañó de música, de acuerdo a su edad, que los motivara o inspirara en la elaboración de su juguete. Mientras caminaba entre los equipos una niña me mostraba lo que hacía y preguntó en dos ocasiones ¿Cómo me está quedando?, otros cuando terminaban le iban mostrando a Ana lo que habían hecho.

Algunos alumnos iban terminando su juguete y se pidió que pensarán en cómo se movería su juguete a partir de la frase: “este es un... y se mueve así...”, aunque no todos terminaron como lo deseaban y querían continuar en la elaboración de su juguete. Se dio un minuto más para que terminaran y entonces realizar la siguiente actividad, aunque algunos querían seguir coloreando o recortando se pidió que lo dejaran para que pudieran observar lo que había hecho su compañero ya que quizás alguien había hecho algo similar y lo había hecho de una manera distinta.

Primero comenzamos los docentes mostrando lo que habíamos hecho y luego continuaron los alumnos compartiendo lo que habían elaborado como mariposas, una corona de rey, robots, barcos, aviones, o personajes de caricaturas, entre otros, al momento de presentar sus objetos algunos alumnos estaban distraídos por que no habían terminado y no escuchaban a sus compañeros, quienes presentaban su juguete comenzaron a hacerlo al frente del salón, aunque la mayoría terminaron por hacerlo desde su lugar, fue necesaria nuestra intervención para hacer más

continúa la dinámica y todos pudieran presentar su juguete, aunque hubo un alumno que no presentó su juguete al grupo en ese momento y lo hizo al final de la clase.

Para finalizar, se preguntó al grupo qué se había hecho en la clase y se fue anotando en la lámina lo que ellos habían hecho, desde que se empezó con la historia de la hoja de papel al utilizar imágenes, se contó la historia, se movieron, hicieron un juguete con la hoja de papel y presentaron lo que habían hecho y finalizaron al mencionar que era y cómo se movía. Finalmente se mencionó que podían hacer más cosas en la hoja de papel como dibujar, doblar, cortar, doblar, colorear, arrugarla; así terminó la clase mencionando que investigarían a partir de responder la pregunta, ¿a qué juegas en tus ratos libres y dónde lo haces?

2ª sesión - Avión I.

Antes de iniciar se dispuso nuevamente del espacio, se dejó el centro del salón libre y a los alumnos que ya se encontraban se solicitó que acomodaran las bancas y se sentaran conforme lo habían hecho en otras ocasiones un niño y una niña. Mientras Ana y yo también preparábamos los materiales que se necesitarían en la clase.

Dio inicio la clase rescatando las sus respuestas a la pregunta del día anterior ¿A qué juegan en sus ratos libres y en dónde lo hacen? Había alumnos que no se encontraban la clase anterior, a ellos también se les incluyó en esta actividad ya que era importante para el trabajo de esta clase, varios alumnos contestaban al mismo tiempo y murmuraban entre ellos, otro grupo de cuatro o cinco alumnos estaban haciendo ruido con los pies, y no escuchaban a sus compañeros ni dejaban que los demás escucharan, después de que se les llamó la atención, se calmaron y participaron como el resto de sus compañeros.

Al terminar Ana les preguntó ¿A que jugaban en la escuela?, mencionaron perros y gatos, otros un espacio para jugar a los carros, a los aros, resorte, canicas atrapadas, escondidas, fútbol, encantados, a la cocinita. Ana rescató la idea de que había juegos pintados en el patio de la escuela; la mayoría dijo que sí, fue entonces cuando mencionaron el juego del avión, inmediatamente cuatro alumnos se pusieron de pie para mostrar cómo se jugaba. Se preguntó ¿Quién lo conocía y quien lo había jugado? La mayoría levanto la mano.

Se preguntó a los alumnos si sabían jugarlo y explicaran cómo se hacía, algunos desde su lugar realizaban movimientos de saltos, así mencionaron distintas maneras que ellos conocían y

otras en las cuales no coincidían. Como brincar con uno o dos pies, llegara al diez y dar vuelta, usar una piedra, una bola de papel o papel mojado o una piedra; sus participaciones se fueron anotando en una lámina, la cual serviría de reglas para jugar entre todos el juego del avión.

Una vez realizado esto, se acordaron las reglas para jugar el avión entre todo el grupo, aunque un alumno no estaba convencido se dijo que había más formas de jugar y que lo intentaríamos con estas reglas a ver que sucedía. Las reglas fueron tres: 1) Saltar con un pie del uno al 10 y regresar saltando, 2) sin pisar raya, si piso pierdo y salgo del juego, 3) aventar una piedra o papel al número y al regresar lo debo levantar y hacer una pausa.

Estas reglas se leyeron al grupo y posteriormente se les dio la indicación de que se formarían equipos de siete personas, individualmente se les entregaría un gis con el cual remarcarían los tres aviones que se encontraban afuera del salón en el patio, así otro equipo dibujaría un avión más a su gusto observando los otros ya pintados o inventaran su propio avión.

Cada uno de los equipos tuvo distintas dificultades, para organizarse y trabajar en equipo, algunos se reunían con uno o dos compañeros de su equipo, regularmente entre niños o niñas, unos remarcaban de un lado otros la otra parte y simplemente otros equipos no se ponían de acuerdo, la queja más recurrente era: -no quiere ayudarnos, no nos hace caso o no quiere estar con nosotros-, otros mencionaban, -no me quieren en su equipo, no me dejan hacer nada-.

A lo cual platicamos de manera individual con el alumno o alumna o con el equipo para que logran integrarse al trabajo, el cuarto equipo, tuvo más dificultades ya que nadie estaba a gusto con lo que otro decía o hacía y empezaron a dibujar cada quien o por parejas aviones, pero no como equipo. Incluso un niño pensó que en vez de números en el avión podía haber dibujadas letras, aunque no lo pudo poner en práctica ya que los aviones que estaban afuera del salón todos tenían números.

Se les indicó que al terminar de dibujar a cada equipo su avión podría comenzar a jugar, recordando las reglas del juego, lo cual también presentó dificultades para recordar y acordar las reglas entre todos, quienes no respetaban los turnos y los que ya no querían jugar por todo lo anterior, se molestaron, enojaron y comenzaban a presentarse conflictos, quizás también debió ser importante la delimitación del tiempo para la actividad.

Al observar esto se les pidió que regresaran al salón, Ana y yo decidimos que no era el momento adecuado de leer la historia preparada para la sesión, por lo cual se les indicó a los alumnos que elaborarían un avión con distintos materiales como popotes, hojas de papel, cinta adhesiva, etc. Esto permitió que el grupo se interesara en la actividad, se mostraron distintas imágenes de aviones que les permitieran observar colores, formas, tamaños y de esta manera pudieran explorar con sus materiales. Se les entregaron hojas de papel, y dos tipos de popotes.

A continuación se les indicó escucharan un sonido, al escucharlo, varios niños dijeron que era un avión, se dejó este sonido durante los cinco minutos que duró la actividad, hubo algún momento en que casi todo el grupo terminó elaborando su avión en el piso del salón, lo cual permitía que se reunieran en parejas o con sus compañeros o compañeras, incluso quienes decidieron hacerlo individualmente. Esta manera de reunirse y organizarse para realizar la actividad, permitió mostrar a más alumnos las imágenes de los distintos aviones, mientras se mostraban se iban haciendo comentarios para que los alumnos centraran su atención en las formas, los colores y el tamaño.

También se presentaron situaciones de problemas con el material, por confundirlo o no querer prestarle a alguien sus cosas, incluso en mencionar o expresar que alguien les copiaba algo que ellos hacían, al pegar, dibujar o recortar para conformar su avión. En la elaboración de sus aviones y de las posibilidades que encontraron en el material, se podía observar que los alumnos optaron por recortar, doblar, unir y darle formas distintas a lo que regularmente hacían o conocían como avión de papel, incluso al observar lo que los otros hacían y ellos podían incluirlo en su avión.

Al ver el interés de los alumnos por la actividad se decidió extenderla a diez minutos más, para que terminaran de elaborar su avión, aunque varios no terminaron, se pidió que para la siguiente clase, el día siguiente, llevaran su avión terminado y a quienes ya lo tenían lo entregaran escribiéndole su nombre. Así terminamos la sesión de ese día.

3ª sesión - Avión II.

Las bancas se encontraban en equipos, así que se dejó el salón acomodado de esta manera, una vez que los alumnos habían ingresado al salón se dio inicio a la sesión, a partir de recordar y anotar en una lámina, lo realizado el día anterior desde elaborar su avión con los materiales que se

les propusieron, luego con el juego del avión, desde recordar sus reglas, para lo cual se pidió que algunas alumnas leyeran las tres reglas, luego recordaron que habían salido a pintar un avión con gises de colores, luego todos jugaron al avión por equipo.

En ese momento pregunte a los alumnos respecto al trabajo en equipo si ¿Todos los equipos habían funcionado perfectamente o se presentaron problemas? a lo cual los alumnos mencionaron que el material lo estaban usando de otra manera, se estaban peleando por que no les salía bien el avión al momento de dibujarlo, un alumno mencionó que no lo dejaban jugar, se le preguntó: ¿Cómo lo había resuelto? Mencionó que lo había resuelto hablando, nuevamente se le preguntó ¿Si haciendo eso sus compañeras hicieron caso o siguieron en esa actitud? Finalmente dijo que se calmaron, a lo cual hice un comentario respecto a que no nada más para salir a jugar al avión no solamente se necesitaban ganas sino que también había que ponerse de acuerdo y platicar cuando suceden ese tipo de situaciones.

Luego de platicar al respecto, mencionaron que habían hecho aviones con papel, popotes, cinta adhesiva, mientras hacían su avión, se les mostraron imágenes de aviones, también se les preguntó ¿Si todo había hecho su avión igual? Contestaron que no y se les preguntó ¿Si nosotros (los docentes) les habíamos dicho cómo debían de hacerlo? A lo cual un par de alumnos mencionaban que sí, aunque Ana les preciso que nosotros les dimos las instrucciones y que cada quien había elaborado su avión, sin nosotros decirles qué debían de cortar o pegar. Fue así como recordamos lo hecho la sesión anterior.

Para la siguiente actividad se pidió que se acomodaran ahí en su banca para que escucharan la historia que se les contaría, finalmente decidimos que sería mejor que recorrieran las bancas hacia las paredes del salón y se recostaran en el piso o se sentaran quienes así lo desearan.

Una vez que las bancas se acomodaron se pidió que se recostaran, sin embargo los niños y niñas se comenzaron a juntar entre sus amigos y amigas, además de jugar y molestarse entre ellos, a pesar de que Ana hacia el intento de mencionar que se recostaran como en la playa y estuvieran cómodos, de panza, etc. Lo cual no se lograba ya que no dejaban de jugar entre ellos, por lo cual se decidió comenzar con la historia antes de que se perdiera más tiempo en esta organización del grupo, se pidió que cerraran los ojos y escucharan atentamente la historia y los sonidos que la acompañaban, ya que con eso realizarían las siguientes dos actividades.

Así, Ana comenzó con la lectura de la historia de un avión, en la cual desde el inicio resonó la palabra hangar, un alumno preguntó ¿qué es hangar? se explicó que es donde viven los aviones en el aeropuerto, donde están guardados. Continuó la lectura, los alumnos dejaron de platicar y jugar, y se veían interesados en quien leía, y en el sonido de dónde provenía, pero uno de esos grupos de alumnos comenzaron a moverse y jugar nuevamente lo cual hizo que todo el grupo se inquietara por lo que sucedía entre ellos, Ana no detuvo la lectura y se terminó de leer la historia, poco a poco se fueron calmando y centrándose nuevamente en la historia.

Acostados en el piso se recuperó lo que habían logrado imaginar: una alumna mencionó que ella se había visto como si fuera el avión y se le preguntó ¿Si tu fueras un avión qué parte de tu cuerpo serían las llantas? Después de algunas dudas mencionó que serían sus pies, al preguntar a otro alumno se imaginó que él iba dentro del avión. Se preguntó al grupo ¿Si ustedes fueran un avión, cuáles serían sus alas? A lo cual respondieron: los brazos; se les recordó que ya tenían dos opciones incluyendo sus pies como las llantas del avión. Solamente tres alumnos contestaron y el resto ya se encontraba inquieto y distraído.

Para no demorar más tiempo, se pidió que regresaran todos a su lugar, Ana preguntó ¿Si habían escuchado bien la historia? A lo cual siguió preguntando a los alumnos ¿En dónde estaba el avión, cómo estaba el avión, ya que pudo volar cómo volaba, qué otros caminos hizo?

Ana fue guiando las respuestas de los alumnos a los caminos que realizó el avión y los alumnos mencionaron camino recto y “chueco”, aunque al mover su brazo identificó que era un camino curvo, así dirigió la mirada de los alumnos al pizarrón con los conceptos que ya se habían trabajado en sesiones anteriores, nuevamente fue guiando a los alumnos a través de preguntas de la historia, para poder llegar a las alas del avión, las cuales había extendido, retomó las respuestas de los alumnos de los caminos y ella agregó el de caminos circulares.

Para continuar, se entregó a los alumnos su avión elaborado el día anterior, lo cual nuevamente distrajo a los alumnos al querer reparar o agregar algo a su avión, inmediatamente se contó nuevamente la historia, para que pudieran mover su avión de acuerdo a las acciones que la historia mencionaba desde el inicio y hasta llegar al final respecto al avión, se mencionó que ellos debían mover sus aviones y no podían chocar.

De esta manera los alumnos estuvieron más atentos a la historia y realizaban distintos movimientos en distintos planos arriba y abajo, aunque no todos pudieron llevar a cabo los caminos rectos en círculos fue más evidente que podía realizarlo, en caminos curvos y sin rumbo no fueron tan claros sus desplazamientos. También se les pidió que imaginaran, de acuerdo con la historia cómo se veían los árboles desde arriba, observar un río y niños que jugaban.

Luego se les pidió que dejaran su avión y a continuación ellos se convertirían en los aviones, pensando en si fueran avión que partes de su cuerpo serían las del avión; la mitad de los alumnos realizarían los movimientos mientras los otros observarían a sus compañeros, y luego cambiarían de roles, los alumnos se mantuvieron interesados mientras era su turno de moverse y al observar no se mostraban poco interesados.

Esta actividad se acompañó del mismo sonido de la turbina de un avión como en la historia. Al terminar Ana realizó comentarios al grupo respecto a los movimientos que habían hecho de acuerdo a los conceptos de movimientos que se habían trabajado antes en la sesión y se les pidió que las recordaran por que se iban a seguir utilizando, incluyendo el concepto de salto que bien recordaron algunos alumnos lo habían realizado el día anterior en el juego del avión.

Se mencionó que tomaran su estuchera y se les entregaría una hoja blanca en ella dibujarían de acuerdo con la historia lo que se veía como avión ya fuera cómo se veía desde abajo o cómo se veía desde arriba todo el lugar, se pidió que fuera el que más les había llamado la atención, además de que se les mostró un video, para que fuera más rápida la actividad se mostró a todo el grupo en la Tablet, el video del despegue de un avión; mientras yo guiaba la observación en los elementos que iban apareciendo, así como a partir de lo que ellos veían, y comentarios respecto a cómo cambiaba la manera de ver desde abajo o desde arriba. Algunos lo vieron nuevamente.

Al terminar se les pidió que eligieran alguna de esas vistas y en la hoja blanca dibujaran esa perspectiva que les había gustado, con ayuda de sus colores, a pesar de que era un trabajo individual había varios alumnos que se reunieron en parejas o tríos para realizar su dibujo, entre ellos se mostraban lo que iban dibujando aunque algunos mencionaron que alguien les copiaba lo que dibujaban.

Una vez que la mayoría habían terminado, se pidió que los trabajos los pusieran en el piso, agrupándolos de acuerdo a lo que habían dibujado, desde el cielo o desde el suelo, divididos en grupo de niños y niñas se pidió observaran los dos conjuntos de dibujos y fueran mencionando algunas semejanzas o diferencias que encontraran en las dos perspectivas, el grupo ya se encontraba inquieto por lo cual solamente algunos comentaban lo que veían respecto a las formas y objetos. Se decidió terminar la sesión, dejando una pregunta ¿A qué jugaban sus padres o abuelos?, se pidió que las respuestas las anotaran en su cuaderno de tareas.

4ª sesión – Lotería.

Se dispuso el salón al formar equipos y se esperó la entrada de los niños, se dio inicio a la clase recuperando las respuestas a la pregunta del día anterior que se había quedado ¿A qué jugaban sus padres o abuelos?, mencionaron varios juegos los cuales se fueron anotando en el pizarrón, como: lotería, a la cuerda, fútbol, canicas, carritos, yoyo, trompo, resorte, rayuela, bicicleta, avioncitos, cebollitas.

Al terminar de escuchar las respuestas de los alumnos y con ayuda del director del plantel se dio a paso a la lectura de una historia, “Los juegos del abuelo” la cual fue representada por los docentes, yo representé al abuelo y Ana a la nieta, esto llamó la atención de los alumnos mientras se leía y se representaba. Al final de la historia el abuelo invita a su nieta a jugar a la lotería y se preguntó al grupo si ellos deseaban jugar a lo cual respondieron que sí.

Se pidió que se mantuvieran en sus equipos para que se entregara el material para jugar a la lotería, se entregó una planilla y cuadritos de foami a cada uno de los ocho equipos, antes de iniciar se preguntó si recordaban las reglas de este juego, se pidió que observaran cada uno de los personajes que aprecian ahí, para este momento ya se mostraban inquietos por jugar y no todos estuvieron atentos a recordar las reglas de la lotería, con aquellos que participaban se anotó la manera en la que se juega, aunque el material que ya se había repartido comenzó a generar conflictos entre los alumnos.

Se incluyeron las frases que acompañaban a cada una de las cartas de la lotería, aunque uno de los equipos presentó un problema de correr a todos los que estaban con él y no querer participar con ellos, aunque después de intervenir Ana y yo, decidió estar con ellos. Así se dio paso a

mencionar las frases y el nombre del objeto, se pudo detectar que muy pocos a alumnos habían jugado de esta manera en sus casas.

Fue así que cada equipo con el pasar de las tarjetas fueron teniendo dificultades ya que se acusaban de no escuchar y no poner atención, se reclamaban de no estar atentos, se echaban la culpa el uno al otro lo cual llevo a que cada equipo comenzara a enojarse y a no querer jugar. Aunque se intentó mencionarlas más rápido y permitir que terminaran varios equipos y esto permitiera que se organizaran, nuevamente esto no dio resultado.

Se cambió de actividad, con la intención de que esta pudiera modificar estas actitudes, se dejó libre el centro del salón para realizar una actividad con movimientos del cuerpo, se formó un círculo en el centro del salón con los alumnos y uno de ellos peleaba con otro porque insistía que ese era su lugar y se empujaron. Ana platicaba con el resto del grupo respecto a que se haría una actividad en la cual ellos representarían a alguno de los personajes de la lotería y que por lo tanto recordaran los movimientos que habían estado trabajando, extensión, flexión, salto, dirección.

Se comenzó por el personaje de la araña, especialmente los niños comenzaron a amontonarse a lo que Ana les recordó que tuvieran cuidado ya que no podían chocar con los demás, luego se pidió que se convirtieran en flor, por lo cual la mayoría del grupo especialmente las niñas estaban atentas y entre ocho a diez niños y algunas niñas, seguían sin realizar la actividad se aventaban, empujaban, se perseguían, simulaban pelear y subirse los niños encima de las niñas como caballitos, lo que provocó que la mitad estuviera atenta y la otra mitad mientras estaban conmigo con la actividad, no se escuchaban y se estorbaban. En ese momento Ana le indicó al grupo que les contaría tres para que regresaran a su lugar, así la actividad se suspendió.

Fue entonces cuando se decidió hablar con el grupo respecto a lo sucedido, ya que no estaban escuchando y así no era posible continuar con la clase, por lo cual se pidió que se acomodaran en sus equipos y platicamos con ellos, recuperamos las actitudes desde la actividad del círculo, Ana mencionó que una cosa era el juego y otra que hicieran lo que a ellos les diera la gana, yo continué recordando que al inicio de la clase pasada habían mencionado algunas dificultades en la actividad de pintar el avión.

Continué mencionándoles que esas mismas dificultades las seguían presentando cuando trabajaban, como en la actividad en equipo con la tarjeta al quedársela o quitarse los cuadritos de

foami, cuando se suponía que era un juego en equipo, para que todos participaran y lo primero que hacían era dejar que el otro no participara, y que entonces algo estaba pasando y se les preguntó ¿qué no estaban haciendo? Algunos alumnos contestaron y nuevamente se les recordó de acuerdo a las actividades realizadas que habían puesto en práctica en las sesiones anteriores y en distintos momentos, al reconocer las capacidades de lo que sus compañeros podían y sabían hacer.

De esta manera la secuencia no pudo terminar de aplicarse, ya que no pudieron llevarse a cabo la generalización y el cierre, lo cual nos llevó a pensar a Ana y a mí, respecto a la pertinencia de las actividades, al manejo de tiempos, la dinámica de la clase y que debíamos de poner en práctica el día siguiente y en las sesiones posteriores.

5ª sesión - Canasta de animales I.

Antes de dar inicio a la clase se organizaron las sillas y mesas en filas, conforme fueron llegando los alumnos se fueron acomodando aunque en algunos casos se movió a algunos para que no sucedieran situaciones como las de la sesión anterior, se dio inicio a la sesión a partir de preguntar si ellos conocían a los peluches, si tenían alguno y si les gustaban, de qué personajes eran, que mencionaran cómo eran, si tenían ojos, orejas, de qué tamaño era, de qué color era, si tenían cola.

Se escucharon las respuestas a estas preguntas, al terminar la participación de los alumnos se les mostraron y entregaron por parejas, peluches de distintos tamaños y formas, para que nuevamente a partir de algunas preguntas pudieran indagar en las características que tenían éstos, a partir de semejanzas y diferencias que encontraban. En un primer momento los docentes nos acercamos a distintas mesas para platicar con los alumnos respecto a las características, y se pidió un par de veces que cambiarán de peluches.

Al terminar, se pidió que centraran la mirada en tres peluches que eran distintos en características, en papel bond se fueron anotando lo que mencionaban respecto a su forma, color, textura, tamaño, entre otras, así como el movimiento de cada una de sus partes eran distintos. A partir de este reconocimiento se mostró un par de imágenes correspondientes a los personajes del cuento “Canasta de animales” se pidió que observaran y se fue preguntando ¿en dónde estarán, que creen que están haciendo, si le pertenecían a alguien? Se escucharon sus comentarios a los cuales la mayoría del grupo estaba atento.

Se dio pasó a leer la primera parte de la historia “Canasta de animales”, se habían pegado en el pizarrón un par de imágenes correspondientes a los personajes de la historia, al terminar la lectura, se pidió que centraran su atención en alguno de los seis personajes de la historia, pidiéndoles que se fijaran en las características que tenían cada uno, como color, tamaño, nariz, brazos, cabello, ojos, patas, cola, etc.

Para que con distintos materiales como hojas de papel, papel crepé, terciopelo, popotes, periódico, etc., pudieran ellos crear el personaje que más les había gustado, procurando fijarse en las características que observaron, aunque se planteó que cada fila pasaría por su material, al final se decidió que todo el grupo pasara y compartieran el material con sus compañeros, de la misma manera se pensó en guiar la construcción de su personaje empezarían por el cuerpo, luego la cabeza y al finalizar las extremidades, pero al observar el ritmo de trabajo del grupo se dejó libre y solamente se fue mencionando del tiempo que disponían para elaborarlo. La actividad se acompañó de música de Crí-Crí.

Una vez que cada uno ya tenía material, comenzaron a organizarse por su cuenta, ya fuera en parejas o moviendo sus sillas o mesas para formar equipos con sus amigos o con quienes tenían el material que necesitaban, también iba de un lugar a otro para que les prestaran el material como diurex, tijeras, pegamento. Cada alumno utilizó el material de distintas formas, algunos tuvieron que experimentar con el material para saber de qué manera podían utilizarlo y entonces pudieran decidir qué hacer con él.

Otros directamente cortaron sobre el papel lo que querían, mientras otros primero dibujaban lo que querían y luego lo recortaban. Algunos cortaron, pegaron, otros arrugaron el papel para dar volumen a su personaje y forrarlo, otros los hicieron de papel, y solamente fue bidimensional, comenzaron a construirlos de distintas maneras, ya fuera por la cabeza o el cuerpo. Cuando no sabían cómo podían comenzar a hacer su muñeco se acercaban a mí o a Ana quienes les hacíamos sugerencias o les mostrábamos cómo lo podían hacer.

Todo el grupo se mantuvo centrado en la elaboración de su personaje, aunque no se pudo evitar que algunos no quisieran prestar el material la mayoría prestó tijeras, pegamento, colores, etc. incluso que mencionaran que alguien los estaba viendo porque les querían copiar, algunos compartían lo que hacían o de parte de los docentes mostraban como iban realizando algunos alumnos.

La mayoría fue agregando detalles como los ojos, boca, manos o cola al final. Al observar de parte del grupo su concentración e interés, se permitió que se extendiera el tiempo destinado a casi media hora, para que todos terminaran esa sesión y la siguiente clase se pudiera retomar la actividad, se recogieron los personajes elaborados por los alumnos, se pidió que todos dejaran sus lugares limpios, la basura en el bote y el material sin utilizar nuevamente en el lugar donde lo habían tomado, así terminó la sesión.

6ª sesión - Canasta de animales II.

Se dispuso del salón de clases, al dejar libre el centro y acomodar las mesas y sillas alrededor del salón una vez sentados los alumnos, dos niños y una niña, comenzamos la sesión con el calentamiento a lo cual se les indicó que se mostrarían unas imágenes a partir de las cuales mencionarían ¿Qué animal era y qué estaba haciendo?, a lo cual identificaron que era un chango o mono, se pidió que desde sus lugares realizarían acciones, desde estar dormidos sobre la mesa como si esa fuera una rama, con el cuerpo flexionado, despertar, extender el cuerpo, estirar sus brazos, sentir una sensación de hambre en el estómago, levantarse de su rama aún con sueño, desplazarse para buscar comida en el piso, buscar un árbol, tomarse de una liana y moverse a través de ellas, escuchar un ruido de pronto y quedarse quietos, etc.

Al terminar, se preguntó al grupo respecto a las características que habían observado la sesión anterior de acuerdo con los peluches y la textura, el movimiento y el tamaño, a lo cual los alumnos las mencionaron nuevamente y como docentes nos apoyamos de la lámina en la cual se recuperaron sus participaciones. Luego se mostraron en la Tablet, las imágenes de los personajes de la historia “canasta de animales” se preguntó si recordaban cuantos personajes, de que colores eran, en dónde estaban o qué hacían, mientras se disponía de conceptos del alfabeto de movimiento en el piso.

Ana leyó la historia y yo realicé los movimientos y desplazamientos que la historia sugería, los alumnos se mantuvieron atentos a las acciones y a la historia, al terminar Ana precisó algunos movimientos que eran importantes de acuerdo a los conceptos que estaban en el suelo, al terminar se pidió que se reunieran en equipos de seis integrantes, ya que cada equipo pasaría a realizar los movimientos de acuerdo con la historia y cada integrante sería uno de los personajes. Incluso se mencionó que no importaba si alguien repetía un personaje para evitar conflictos y que todos realizaran el movimiento.

De este modo se tuvieron cuatro equipos, mientras uno pasaba los otros tres observaron los movimientos, acciones y desplazamientos que hacia cada equipo, de tal manera que cada equipo a pesar de realizar las mismas acciones, los movimientos eran distintos, el ejemplo puesto por los docentes sirvió de guía para que ellos también lo realizaran. Esta actividad fue acompañada por una pieza de música clásica para que acompañara los movimientos de los alumnos. Yo leía la historia y Ana auxiliaba en el desarrollo de la historia a los integrantes del equipo. Así pasaron el primer y segundo equipo.

Luego en los dos equipos restantes la titular del grupo intervino, en uno debido al comportamiento de un alumno que comenzaba a molestar y empujar a sus compañeros al inicio de su turno y en un segundo momento cuando una alumna se escondió debajo de las bancas para no pasar al frente con el equipo, en los dos casos particulares paso con ellos y el equipo a realizar las acciones, lo cual permitió que no se presentaran más distracciones y que el grupo observara los movimientos que ella realizaba.

Con el paso de cada equipo se observaba que algunos alumnos de los que ya habían pasado comenzaban a inquietarse, en parte porque la historia era larga, por lo cual con el paso de cada equipo se decidió quitar algunos fragmentos y centrar solo las acciones, cuando el cuarto y último equipo pasó, el grupo ya comenzaba a distraerse y no observar lo que hacían sus compañeros. Al término de esta actividad, todos se dieron un aplauso por lo que habían realizado, y que a pesar de los problemas que se presentaron y que finalmente lograron trabajar en equipo.

Aquí concluyó la sesión, los alumnos mostraron que querían seguir con la clase, pero que ya era momento de su clase de educación física y se mencionó que la siguiente sesión se platicaría respecto a lo que habían realizado ese día.

7ª sesión - Circuito de movimiento e imágenes.

Antes de poder iniciar la sesión, se dispuso del espacio de trabajo en esta ocasión fue en el aula de usos múltiples de la escuela, para lo cual debimos de llegar con dos horas antes para poder preparar el material y dejar lista cada una de las tres estaciones pensadas para el circuito de imágenes y movimiento. En la primera estación se dibujó con cinta adhesiva de color un juego del avión, en una segunda estación se utilizaron imágenes y conceptos de movimiento relacionados

con la historia del avión y en una tercera habría imágenes de animales realizando una acción acompañadas de un concepto de los trabajados en las sesiones anteriores.

Una vez que teníamos el espacio organizado, comenzamos la clase después de la hora del recreo, 10.30, ya que en un principio estaba planeado que recuperaríamos lo trabajado la sesión anterior con la canasta de animales, se dio prioridad al desarrollo de la actividad de este día, por lo cual con ayuda de la profesora titular, formamos a los niños y niñas fuera del salón para llevarlos al aula de usos múltiples.

Una vez formados afuera ya se mostraban inquietos por lo que había y para no descuidar a cada una de las estaciones pedimos el apoyo a la titular para que pudiera ayudarnos en la estación del juego del avión, Ana estuvo en la de los animales en movimiento y yo en la del recorrido del avión, aunque un equipo se quedaba en algún momento realizando dibujos en un papel kraft.

Así se dio inicio a que cada uno de los cuatro equipos estuviera en las actividades, cada uno de los alumnos estaban interesados en las actividades que realizarían, se explicaba con acciones por parte de los docentes lo que realizarían de manera general y luego de manera individual, el grupo ya había trabajado con anterioridad algunas de estas actividades con lo cual asociaban lo que debían hacer.

En la primera estación debían de jugar al avión como lo habían hecho en una clase anterior, siguiendo las reglas que se habían establecido con el grupo, cada uno de los integrantes de cada equipo debía pasar a jugar, cada casilla tenía los números ordenados del uno al diez, al lado de la casilla 1, se encontraba el concepto de salto, para relacionar el símbolo con la acción.

De manera similar en la segunda estación se dispusieron una serie de imágenes acompañadas de texto y conceptos del alfabeto de movimiento que remitían a la historia del avión vista anteriormente, en la cual realizarían varias acciones con su cuerpo de manera individual, desde el avión guardado, despegar, desplazarse recto, en círculo, en curva y finalmente aterrizar.

En la tercera estación se presentaron imágenes de animales junto con un concepto de movimiento, en esta estación tendrían que moverse como si fueran ese animal. Una cuarta estación fue improvisada debido a que se había pensado que un equipo esperar y observara a sus compañeros, se decidió que en un papel kraft que fue proporcionado por la titular del grupo, dibujarían en él lo que ellos quisieran.

A lo largo de la actividad se presentaron distintas dificultades, ya sea en el tiempo en que los alumnos esperaban para realizar la actividad en cada estación, los alumnos se distraían con otros platicando, se había incluido la música para acompañar la actividad lo que generó que los alumnos hablaran o gritaran más fuerte y en ocasiones no escucharan las indicaciones, a pesar de esto en cada estación cada uno de los docentes procuraba que las indicaciones y actividades se realizaran de acuerdo a lo planeado.

Una vez que todos los equipos pasaron por todas las estaciones, regresaron al salón, ahí se les dio la indicación, de que en una hoja blanca se dibujarían a ellos mismos realizando alguno de los movimientos cuando ellos se habían convertido en aviones, desde estar guardados en el hangar, cuando extendieron sus alas, cuando estaban despegando, se habían movido en curvas, en círculos o cuando aterrizaron; sin embargo al parecer la indicación no les había quedado clara cuando la explique, por lo cual fue necesario que la repitiera y Ana también lo explicara con otras palabras.

Esta actividad, al parecer a unos les causó sorpresa y a otros les resultó distinto, cuando la mayoría del grupo había terminado esta primera indicación, se pegaron los conceptos de movimiento trabajados en las sesiones, y se dio al grupo la segunda indicación en la cual dibujarían el concepto o anotarían la palabra de la acción que representaron en su dibujo, algunos alumnos tenían duda respecto al concepto que debían dibujar a lo cual explicamos con movimientos o trazos en el pizarrón para que ellos eligieran cual era el adecuado para la acción que dibujaron, conforme terminaron entregaron su dibujo a los docentes, así terminó la sesión.

8ª sesión - El juguete mágico.

Antes de iniciar con esta actividad entre los padres y alumnos del grupo, se dispuso nuevamente del salón de usos múltiples en el cual se acomodaron mesas, sillas y materiales que serían utilizados en las actividades planteadas para esta sesión. Los alumnos entraron primero acompañados por la profesora del grupo y el director de la escuela dio la entrada a los padres de familia, se pidió que se sentaran en las sillas junto con sus hijos, se dio la bienvenida y se valoró la presencia y disposición a esta actividad, se les platicó respecto a las temáticas, actividades y tareas que se realizaron con los alumnos.

Se comenzó con una dinámica en la cual, a partir de una canción acompañada de movimientos en la que padres y alumnos los realizarían con distintas partes del cuerpo que Ana

iba proponiendo; esta actividad permitió que comenzaran a observarse e integrarse en la actividad, al terminar y esperando que llegaran algunos padres de familia, se explicó de manera general lo que se realizaría, se le pidió a los papás que recordaran algunos de los juguetes con los cuales jugaban en la infancia, se les mencionó que los alumnos ya habían realizado una investigación a partir de preguntar a abuelos o papás lo que ellos jugaban, se pidió que algunos mencionaran que le habían contestado a sus hijos, algunos padres respondieron: canicas, trompo, balero, yoyo, futbol, matatena, resorte.

Se les pidió que pensarán en un juguete, el cual sería mágico ya que junto con sus hijos elaborarían un juguete, se mencionó que se podía acordar cuál elaborarían, junto con sus hijos, con distintos materiales, se pidió que los padres que estaban cerca del material pudieran mencionarle al resto del grupo el material del cual dispondrían.

Debido a la participación y asistencia de los padres a la actividad se decidió dividir al grupo en dos, una mitad vería un video y la otra comenzaría a pensar en el juguete y cómo podrían elaborarlo, de tal manera se mencionó al grupo que el video que verían estaba relacionado con el Museo del juguete antiguo, con la idea de que al observarlo les ayudara a niños y padres, identificaran juguetes que quizás tenían presentes y de los cuales a la mejor no recordaban.

Se indicó observar los juguetes que ahí se presentaban y de los cuales podían tomar la idea de alguno que vieran ahí; la otra mitad comenzaría a platicar sobre el juguete que podían elaborar conjuntamente, al terminar intercambiaron de actividad y comenzar a utilizar el material para la elaboración de su juguete.

Durante el video algunos padres realizaban gestos o sonidos al ver varios juguetes, recordar algunos con los cuales habían jugado y compartirlo con sus hijos y ellos proponerles lo que podían hacer, algunos pidieron que se les diera el dato de la ubicación de este museo para que pudieran asistir. Una vez que todos habían visto el video, se les indicó que lo más importante era la creatividad, que tan creativos podían ser entre ellos para poder llegar a construir su juguete.

Mientras trabajaban se puso música de Crí-Crí, relacionada con juguetes para acompañar su creación; cada padre con su hijo, utilizó distintos materiales y de distintas maneras, unos utilizaron solamente papel, ya fueran hojas de colores o papel crepé, otros usaron papel y estambre, otros solamente plastilinas, otros combinaron popotes con plastilina y estambre, y finalmente otros

popotes con papel crepé y estambre; con lo cual pudieron crear, muñecas, aviones, dinosaurios, carritos, papalotes, un ring y peleadores de box, yoyos, trompos, carros, entre otros.

La mayoría de los padres eran quienes elegían o manipulaban el material pedían a los alumnos que doblaran, cortaran, pegaran y también opinaran respecto si así estaba bien o mencionaran qué le faltaba.

Hubieron quienes fueron muy detallistas al elaborar su juguete y otros que terminaron antes su elaboración; a aquellos que terminaban antes y posteriormente a todos, se les indicó que junto con su hijo, pensarán en darle un movimiento a ese juguete, y que lo mostrarían al grupo a partir de la frase: “Este es un... y se mueve así...” para algunos fue más fácil buscar y acordar un movimiento para otros fue difícil ya que los alumnos eran los que se mostraban indispuestos o con pena para pasar al frente.

Después de brindarles unos minutos se pidió que quienes quisieran comenzar mostraran su juguete a partir de la frase mencionada, así presentaron por parejas primero al azar y luego a la derecha de quien había comenzado, los alumnos especialmente no querían presentar su movimiento a pesar de la insistencia de sus padres, quienes terminaron por convencer a sus hijos y finalmente todos presentaron su juguete y movimientos.

Los niños eran quienes realizaban los movimientos, aunque solamente y quizás por pena solamente movían sus brazos o manos, pocos fueron quienes movieron sus piernas, saltaron o realizaron alguna de las acciones o desplazamientos de los conceptos de movimiento, algunos padres solamente acompañaban a su hijo a pasar al frente y no hacían el movimiento.

Con otros alumnos que también tenían pena eran los papás quienes mencionaban la frase y realizaban el movimiento, lo cual podía ser considerado como indicio que estaban disfrutando con sus hijos de la actividad, estas acciones hacían que se les reconociera a los papas un aplauso fuerte. Incluso quienes en un principio no querían terminaron pasando al frente a mostrar o mencionar su juguete. Durante la actividad los docentes guiamos la actividad siempre procurando que se mencionara la frase iniciada y no dejen

Debido al tiempo de la actividad, la cual ya se había extendido un poco y considerando el tiempo de los padres, se rescató a partir de la participación de los padres lo que habían realizado en la sesión; los docentes realizamos el cierre comentando a los lenguajes artísticos que habíamos

trabajado, a partir de un tema cotidiano como los juguetes, así como algunas de las actividades que se realizaron al interior del aula, a partir de la educación artística.

Algunos padres también hicieron comentarios a la actividad y a lo que algunos de los alumnos les comentaban o les decían que realizaban en las clases, nuevamente agradecemos la presencia, tiempo y disposición de los padres para la actividad y todos nos brindamos un aplauso por el trabajo realizado en la sesión y por lo realizado por los alumnos a lo largo de las sesiones anteriores.

4.4 Relación entre disciplinas artísticas.

No me gustaría dejar de lado la importancia que tuvo la relación disciplinar entre los elementos seleccionados para ambos lenguajes artísticos; ya en el apartado teórico metodológico hice mención respecto a cada lenguaje de manera independiente, en este momento me parece pertinente mencionar brevemente la manera en la cual ambos lenguajes se relacionaron en distintos momentos.

Al haber trabajado bajo la modalidad de la *enseñanza colegiada* debimos buscar la manera de relacionar los lenguajes de AV-D a partir de los elementos básicos que seleccionamos de ambos lenguajes

Se conoce a las *artes visuales*²⁸ como las distintas modalidades del arte relacionado con aquellas obras de naturaleza principalmente visual como el dibujo, la pintura, el grabado, la escultura, además de artes más modernas como la fotografía, el cine, el video, etc. Las artes escénicas, entre ellas la *danza*, poseen elementos compartidos con las artes visuales desde el momento en que se requiere de la vista para apreciar con plenitud, la narrativa que se presenta en escena.

La *danza*, está formada por los elementos de movimiento corporal, ritmo, música y expresión o comunicación. Pero, de una manera amplia, se podría decir que la danza es un *arte*

²⁸ El concepto Artes Visuales se gesta a fines de la II Guerra Mundial, cuando los artistas europeos que habían emigrado a New York asientan una producción artística que se relaciona con la libertad expresiva y formal propiciada por las vanguardias de fines del S. XIX, a lo que se sumó el crucial empuje que significaron las propuestas de Marcel Duchamp. Pero es alrededor de 1980 cuando el término "Artes Visuales" empieza a predominar en el vocabulario, pues es más adecuado para el arte contemporáneo que la denominación "Artes Plásticas".

visual que se desarrolla en el espacio y en el tiempo. Vista como arte visual, la danza es una expresión tridimensional en movimiento o, lo que es igual, es una expresión en cuatro dimensiones.

Existen semejanzas entre los procesos históricos que tanto la danza como las artes visuales han experimentado. La danza surge entonces como una experimentación de la materialidad corporal y sus posibilidades. Este paso de la representación a la presentación es compartido por las artes visuales, en las que el soporte mismo ha alcanzado un protagonismo importante.

Uno de los muchos *puntos de intersección* entre las artes visuales y la danza ha sido el uso de imágenes fijas como detonadoras de movimiento, tanto ejecutantes de danza como coreógrafos han hecho uso de estos recursos en composiciones escénicas, además se han incorporado distintas artes visuales como la fotografía o el video como elementos escenográficos, además de que a partir del uso del video junto con la danza se ha creado la llamada video-danza.

El propio cuerpo se ha convertido en material plástico que ha sido utilizado como elemento detonador de la creación plástica, ya sea en dibujos, pinturas, grabados, esculturas, hasta expresiones artísticas novedosas como el performance, las instalaciones o el llamado videoarte.

Éstas y otras relaciones entre AV-D, nos permitieron a los docentes pensar en la manera en la cual estuvieran en relación ambos lenguajes artísticos, sin embargo no siempre se logró que estuvieran de la mano en el desarrollo de las sesiones, situación que nos llevó a plantear las distintas actividades de distintas maneras, por lo cual, cada lenguaje cobró cierta independencia, y menciono cierta, debido a que las actividades estuvieron relacionadas a través de un mismo eje temático.

En lo que respecta a la relación de los lenguajes se encuentran las siguientes propuestas:

- El uso de un cuento (elemento literario) que a partir de la lectura de algún docente, el otro realizaba los movimientos a partir del cuerpo, de acuerdo con el contenido de la historia; acciones que asumían la función de referentes visuales para los alumnos.
- Hacer uso del punto y la línea para relacionar dos imágenes en lugares lejanos en un mismo plano, que pudiera ser un referente visual que posteriormente detonara en los alumnos posibilidades de movimiento a partir de moverse como si ellos fueran un auto y golpearan una hoja de papel con distintas partes de su cuerpo.

- Utilizar flores naturales que propiciaran a partir de la mirada, la notación de elementos visuales como la forma, el color, la textura, incluso el olor, que propiciaran la exploración de distintos materiales para la caracterización de algún compañero, además de asignar un movimiento.
- Realizar la notación de las formas que detonaran distintas posibilidades de movimiento a partir de la observación de imágenes relacionadas con cada una de las partes de la historia de papel y elementos de la naturaleza como lluvia, relámpagos, viento y flores.

En relación al trabajo individual con cada uno de los lenguajes:

- Respecto a las artes visuales, se hizo uso del dibujo a partir de la utilización del punto, la línea para dibujar una tormenta, y del modelado para identificar elementos compositivos, como la forma y el color para elaborar un elemento de un jardín.
- Respecto a la expresión corporal y danza, se utilizaron acciones cotidianas así como juegos como las estatuas de marfil, para experimentar las posibilidades de movimiento, que involucraran, flexiones, extensiones, rotaciones y pausa activa.

En el siguiente capítulo presento las reflexiones que surgen de los distintos momentos que acontecieron en la aplicación de las secuencias, enfocándome en la *primera etapa de la intervención*, para lo cual, me enfocaré en aquellos que me parecen más significativos, los cuales me llevan a la *construcción* de la *categoría de análisis* que permite dar cuenta, de las actividades propuestas, de la manera en la cual me vi involucrado en la intervención-investigación, así como de la enseñanza en dupla de la asignatura y de la manera en la cual los alumnos se vieron involucrados, este análisis está acompañado de fotografías que muestran y ejemplifican cómo se fueron estableciendo y presentando, de distintas maneras, las *experiencias artísticas* y las *relaciones de convivencia* en el aula.

Capítulo 5.

Sistematización y análisis de la información

Después de haber realizado la intervención-investigación en el aula con el grupo de primer grado, me dediqué a la recopilación y ordenamiento de las evidencias obtenidas en torno a la aplicación del proyecto, el primer paso que llevé a cabo fue *reunir las secuencias de actividades de las dos etapas de la intervención*, la primera etapa de seis sesiones y la segunda etapa de ocho, para un total de 14 sesiones; así mismo escribí una *bitácora de clases* a partir de las actividades llevadas a cabo con el grupo y del recuerdo de mis acciones en el aula, de manera individual como en dupla.

Obtuvimos *evidencias de las producciones de los alumnos*: dibujos, hojas de actividades, láminas utilizadas y completadas a partir de sus respuestas, de los materiales que utilizamos como docentes en las sesiones, además de las fotografías y videos de cada una de las sesiones en las dos etapas.

El siguiente paso fue realizar las *descripciones de las sesiones* a partir de la revisión de tres de los elementos antes mencionados: las secuencias de actividades, las bitácoras, fotografías y videos de las sesiones, con la finalidad de reconstruir lo acontecido en el aula; estas descripciones son las que se encuentran en la parte final de capítulo 4.

Las bitácoras fueron importantes debido a que éstas representan los recuerdos inmediatos que tuve respecto a cómo viví lo acontecido en las sesiones en el aula, la manera en la cual se realizaron las clases y las actividades, así como el involucramiento de los alumnos durante éstas.

El *uso del video*, permitió grabar lo acontecido durante el tiempo en el que se realizaban las sesiones, desde el inicio hasta el término; el video nos permitió registrar las distintas situaciones y comentarios que surgieron en las interacciones entre docentes y alumnos en las sesiones, que podrían no ser tan identificables para los docentes-investigadores en esos momentos al estar inmersos en la dinámica del aula.

La cámara de video se colocó en dos lugares del salón, en una esquina al lado del escritorio y frente al pizarrón, de manera que se tuviera una vista general del salón que nos permitiera registrar lo que sucedía de manera simultánea en el aula; la videocámara no siempre permaneció fija, fue manipulada por Ana ya que ella estaba familiarizada con su uso, situación que le permitió desmontarla y moverla en el salón para acercarse a los alumnos y grabar distintos momentos como: la manera en la cual trabajaban al interior de los equipos, las exploraciones con el material, como

se organizaban y las distintas manera en las cuales resolvían cada una de las actividades, particularmente en las actividades de desarrollo y generalización de las secuencias.

De manera particular, las *videograbaciones* me permitieron verme y escucharme en los distintos momentos en los cuales participé en las sesiones, la manera en la cual daba indicaciones, cómo las daba, a quiénes escuchaba y a quiénes no; además de poder mirar cómo me relacioné y participé con Ana, y viceversa, poder percatarme de cómo se dio la relación de los docentes con los alumnos, cómo se resolvían las distintas situaciones en el aula, a partir de criterios personales e individuales o entre la dupla docente.

La *fotografía* se utilizó como un medio que nos permitiera tener evidencias respecto a momentos específicos que ocurrían y que llamaban nuestra atención durante las sesiones, las fotografías fueron tomadas con una cámara, que me pertenecía, la cual estuvo siempre a disposición de ambos docentes-investigadores, quienes en distintos momentos tuvimos la oportunidad de tomarlas: mientras uno de los docentes-investigadores daba las indicaciones, cuando al inicio de la sesión se realizaba el calentamiento, en el desarrollo o en la generalización los alumnos realizaban alguna actividad o ya fuera en el cierre de la sesión, así el otro docente tenía la oportunidad de tomar las fotografías, aunque en otros momentos no podíamos tomarlas debido a que los dos nos encontrábamos realizando o preparando algo para la sesión.

A pesar de este cambio de roles, la mayoría de las fotos las tomé yo, en ellas pude captar los momentos que llamaban mi atención de acuerdo a mis intereses en la investigación y lo que acontecía en el aula: cuando los alumnos trabajaban en las actividades de artes visuales que propusimos, cuando exploraban con los materiales, cuando trabajaban por parejas o equipos tanto en el proceso como de sus producciones artísticas, dibujar, moldear plastilina, uso de materiales como hojas de papel, así como captar a los alumnos cuando realizaban actividades con su cuerpo.

La observación de *videos y fotografías* respecto a mis acciones en el aula me permitió completar las bitácoras y precisar los aspectos que recordaba respecto a lo ocurrido, una vez impresas las bitácoras, me permitió leerlas con detenimiento desde el planteamiento, la manera en la cual se iban modificando o adaptando las secuencias, el tiempo estimado para su realización, así como los materiales que se llevaron, utilizaron y dispusieron, a lo largo de las dos etapas y finalmente hacer un seguimiento a las actividades en el aula a partir del aprendizaje esperado y la relación de AV-D.

La elaboración y lectura de las descripciones, me llevó a la *construcción de dos tablas*, mismas que aparecen a manera de síntesis de lo trabajado en las sesiones en el capítulo anterior, éstas dan cuenta, en su etapa correspondiente, de la manera en la cual estuvieron implicados: la selección de un eje temático, los dos lenguajes artísticos, así como las formas de organización del grupo, dispuestas por los docentes, para cada una de las sesiones.

Una vez que pude disponer de todas las descripciones y las tablas de las sesiones, me llevó a la necesidad de hacer dos cuadros, uno para cada etapa de aplicación, en los cuales registré los temas que aparecían reiteradamente o se destacaban, entre ellos: la disposición del aula, copiar o imitar lo que hacían otros alumnos o lo que hacían los docentes, la organización de los alumnos y su elección de tareas al interior de un equipo, el uso de distintos materiales por parte de los docentes, el uso de imágenes como referentes de movimiento; temas que podían ser tomados en cuenta como parte de la ejemplificación de lo acontecido en el aula y para iniciar así el análisis.

Fue a través de esta recopilación de evidencias, elaboración de descripciones y tablas, que mi interés se centró en la *primera etapa de la intervención*, es decir a las secuencias de la Historia de un papel; esta etapa en particular, me pareció significativa debido a que representó el primer acercamiento a la intervención-investigación en distintos sentidos: al uso y disposición de los elementos teórico-metodológicos en la elaboración de las secuencias, al acercamiento y establecimiento de una relación con otro docente a través de la enseñanza colegiada en el aula así como de la organización en dupla docente, tanto en la elaboración de las secuencias, como de la manera de relacionar los lenguajes artísticos de nuestro interés, de la enseñanza de sus elementos básicos, así como de nuestro desenvolvimiento en el aula.

Como resultado de estas reflexiones y de mi interés de investigación entrono a la enseñanza de las artes en la escuela primaria, he construido una *categoría de análisis* que me permite explicar y dimensionar la manera en la cual, los distintos elementos que conformaron esta intervención-investigación, se presentaran en distintos momentos entre los participantes de esta investigación en el aula, como una *experiencia artística escolar* que se presentó *en convivencia*, la cual explico a detalle a continuación.

5.1 Experiencia artística escolar en convivencia

Durante la intervención-investigación se plantearon una serie de actividades para trabajar con la asignatura de educación artística, las cuales permitieron que los alumnos tuvieran un acercamiento a los lenguajes artísticos de las *artes visuales* a partir de sus elementos básicos y de la *expresión corporal y danza* mediante el alfabeto de movimiento.

Estas actividades fueron planteadas a partir de distintas formas de organización de los alumnos que favorecieran el trabajo colaborativo, situación que propició que se establecieran relaciones de distintas maneras, las cuales se convirtieron en parte de un aprendizaje en el aula que partió desde lo individual a lo colectivo, al poder reconocer su propia capacidad creativa y la de los otros, al compartir un interés que abrió las posibilidades de participar e involucrarse entre los integrantes del grupo, incluso de la misma dupla docente.

A partir de esta idea general identifiqué que a lo largo de la aplicación de las secuencias de actividades se desarrolló lo que he nombrado una *experiencia artística escolar en convivencia*.

Para hacer más clara esta idea, he tomado como referentes: el concepto de *experiencia y experiencia educativa* y las cualidades que las conforman (Dewey, 2008), para después matizar porque he considerado que las actividades planteadas pueden adquirir el carácter de *artística escolar* (Acha, 2001), así como la manera en la cual éstas refuerzan la idea del *valor formativo de las artes* (Venegas, 2002) y favorecen la *convivencia* en el aula, entendida desde el pilar educativo de aprender a vivir juntos. (Delors, 1996)

Como menciona Dewey, una experiencia ocurre continuamente entre la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean, sin embargo para que pueda ser llamada o considerada como una *experiencia real*, debe contar con una unidad, la cual está determinada por una serie de *cualidades emocionales y estéticas*.

La cualidad *emocional* es considerada como la fuerza móvil y cimentadora, ésta proporciona unidad a las partes variadas de una experiencia, ya que las emociones son cualidades cuando son significativas, cuando la experiencia se mueve y cambia.

Cada experiencia posee una conclusión, una consumación, ya sea por signos o símbolos que no poseen una intrínseca cualidad propia, pero que sustituyen a cosas que pueden, en otra experiencia, ser experimentadas cualitativamente; esto hace que posea una *cualidad estética*.

La experiencia también se caracteriza por un *hacer y un padecer*, es decir que aunque la experiencia llegue a ser dolorosa, es así como se convierte en un medio que impulsa y permite la incorporación de la experiencia, en una reestructuración de lo percibido por el individuo. (Dewey, 2008)

Esta experiencia estuvo caracterizada por distintas *condiciones* relacionadas por el planteamiento de las actividades de AV-D, de la forma de organización, de la manera de dirigirnos a los alumnos ya fuera por medio de las indicaciones o preguntas, de las relaciones que se dieron en el aula entre los alumnos y docentes.

Después de referirme de manera general a la presencia de las cualidades de la *experiencia*, presentes en la intervención-investigación, señalo a continuación la manera en la cual los elementos teóricos como metodológicos estuvieron presentes y que me permiten señalar por qué ésta puede ser considerada como una *experiencia educativa*.

Comenzaré con la presencia del *principio de continuidad de la experiencia*, el cual “significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2004, p. 79)

Esta *continuidad experiencial* se dio en el trabajo realizado con los *lenguajes artísticos*, en la manera en la cual se incorporaron los *elementos básicos de las artes visuales* seleccionados para las seis sesiones; en la primer secuencia sensibilizadora desde un aspecto general y de manera particular en las cinco sesiones restantes, en las cuales se trabajó desde el uso del punto y la línea, distinguir formas hasta llegar a la incorporación del color; en las imágenes propuestas por la dupla docente así como de las *composiciones artísticas escolares* que realizaron los alumnos, en las dos últimas sesiones.

Respecto al *alfabeto de movimiento*, haber utilizado *los conceptos básicos* del movimiento: *flexión extensión y rotación*, se incorporaron en los cuatro distintos momentos de las sesiones en acciones específicas, sin embargo siempre se realizó al inicio de las sesiones actividades con todo el grupo. Los primeros fueron a partir de mover distintas partes del cuerpo para hacer un

reconocimiento del mismo, luego el movimiento lo incorporamos a partir de un juego tradicional mexicano, de este modo integramos los conceptos de movimiento, que permitieron se estableciera una relación entre la imagen del concepto y el movimiento del cuerpo, que le permitiera a los alumnos pensar en la elección de movimientos que desearan hacer e incorporar en las composiciones realizadas.

El principio de continuidad estuvo presente en la manera en la cual se pensó en distintas *formas de organización del grupo*, en las cuales los alumnos se integraran y participaran en las distintas actividades, en las primeras sesiones se realizaron de manera individual, desde las habilidades y capacidades propias de cada alumno, después se pensó en el trabajo entre dos alumnos que los acercara a trabajar con alguien distinto a ellos para que posteriormente pudieran integrarse en equipos de cuatro y hasta cinco integrantes; estas distintas situaciones fueron parte de un proceso que propició el paso del aprendizaje y relaciones que partieron de lo individual a lo colectivo.

Inclusive *el material* adquirió esta cualidad de continuidad, ya que funcionó en concordancia con el eje temático de la historia de la hoja de papel, al haber recurrido a hojas tamaño carta, papel bond, papel crepé, además de otros materiales como colores de madera y plastilina, permitió que la experiencia fuera más allá de la simple utilización del material para hacer “algo”, sino que les brindó la oportunidad de experimentarlo a través de sus distintas cualidades, así pudieron pasar de solamente dibujar o cortar en el papel y llegar a manipularlo a través de doblarlo o arrugarlo; estas acciones permitieron que los alumnos eligieran de qué manera lo utilizarían en su composiciones artísticas; hay de parte de ellos una elección y una intención de usar el material de una u otra forma, todo esto a partir de un material sencillo, práctico y disponible en las aulas como una “simple” hoja de papel.

El segundo principio, el de *interacción*, cuenta con dos condiciones: *objetivas y subjetivas*, ambas no pueden concebirse de manera aislada ya que una afecta a la otra de manera directa en la experiencia del individuo. (Dewey, 2008)

Las condiciones *objetivas* son aquellas *externas a los sujetos*, las cuales estuvieron dadas por *el planteamiento de las actividades* con ambos lenguajes artísticos, que como *dupla docente* establecimos en las secuencias de aprendizaje, así como por la *intervención en el aula* de los docentes.

La *participación e involucramiento* de los alumnos en cada una de *las actividades* permitió que pudieran llegar a tener esta *experiencia artística escolar* con los elementos seleccionados de artes visuales y del alfabeto de movimiento: a partir del dibujo, el modelado, por medio de la observación de imágenes para identificar colores y formas, moverse a partir jugar a ser una hoja de papel o un elemento de la naturaleza; al implicar acciones y movimientos que pudieran seleccionar y utilizar para expresar o comunicar sus ideas a partir de las composiciones que elaboraban los alumnos.

Esta participación se dio por la forma en que se dieron *las indicaciones* de las actividades por parte de la dupla docente, ya que éstas promovieron que se establecieran distintas *formas de organización*, en las cuales pudieran relacionarse.

Se planteó que se reunieran grupalmente en distintos momentos en el centro del salón, donde pudieran mirarse y reconocer su pertenencia a un grupo mediante realizar acciones colectivas; en otros momentos se organizaron en parejas o equipos, en los que tuvieron que poner en juego sus capacidades individuales a partir de distintas formas de hacer, observar, opinar, moverse para lograr trabajar y crear a partir de ideas y acciones compartidas con alguien más.

Es en este momento donde tienen cabida las condiciones *subjetivas*, aquellas internas al sujeto, las cuales se hicieron presentes en la manera en la cual los alumnos se relacionaron a partir de las actividades e indicaciones que se dieron en el aula.

Los alumnos establecieron distintas maneras para relacionarse: al trabajar individualmente, pusieron en juego sus capacidades y experiencias previas, al compartir una actividad en común con el grupo les permitió saber que forman parte de un trabajo que todos realizan y que su participación junto con la del resto de sus compañeros es importante durante el desarrollo de la misma.

Sin embargo, cuando la actividad se realiza en compañía de otro u otros, se pone a prueba la capacidad de relacionarse, ya que debieron encontrar la manera de poder entablar *comunicación* y así poder realizar la actividad. Al trabajar por parejas, una de las formas que encontraron fue la *negociación*, “un estadio preliminar del diálogo” (Bohm, 2004 p.44), al compartir lo que cada uno quería hacer, lograron tener un primer acercamiento para establecer un *acuerdo* en común, ya fuera para realizar la actividad por turnos, dividirse las actividades o hacerlo entre los dos.

Durante el resto de las actividades, los elementos de cada lenguaje artístico, les permitieron acercarse, negociar o dialogar así como establecer acuerdos a partir de las cualidades del material: cómo moldear la plastilina, dibujar en una superficie determinada o al realizar movimientos o acciones y compartirlos al grupo; éstas y otras acciones les permitieron tener distintos procesos creativos individuales o colectivos que propiciaron que se diera un aprendizaje compartido al interior del grupo.

5.1.1 Una experiencia artística escolar.

Una vez que he podido señalar de qué manera estuvieron implícitas las cualidades de una experiencia y una experiencia educativa en la intervención-investigación, me detendré en señalar por qué ésta la he considerado como *artística escolar*.

Artística en el sentido de generar experiencias en los alumnos en las cuales pusieran en práctica sus capacidades creativas y de expresión, así como los llamados “artistas” lo hacen con las distintas formas de expresión que tiene el arte; y *escolar* por tomar como referencia lo establecido por un curriculum oficial, el Programa de estudio 2011, el enfoque, los ejes, los lenguajes implicados en la intervención, además de haberse realizado en un grupo de primer año de una escuela primaria; a continuación explicaré a lo que me refiero.

Juan Acha²⁹ señala que existen dos clases de educación artística, la escolar y la profesional, ambas diferentes entre sí, cada una con sus particularidades y subdividida en sus géneros así como por sus principios medios y fines. En este caso, al haber considerado lo planteado en el Programa de estudio 2011 para la asignatura y haber elegido dos de los cuatro lenguajes artísticos, me ubico dentro de una educación artística escolar.

Al haber hecho la elección de los lenguajes de *artes visuales y expresión corporal y danza*, no podía ignorar que ambas expresiones artísticas han formado parte durante muchos años de una enseñanza profesional de las artes, que como señala Acha: existe y ha ido cambiando con el tiempo, pasando de la personal con un maestro único a la de varios maestros, característica de las academias o escuelas superiores de artes. (Acha, 2001, p. 14)

²⁹ Teórico peruano, uno de los más relevantes en Latinoamérica en el pasado siglo. Considerado el principal teórico del arte latinoamericano, creó un vasto cuerpo de teorías de los sistemas estéticos; Artes, artesanía y diseño, luchó por la soberanía conceptual de Latinoamérica.

Esta intervención en el aula, se aleja de esta enseñanza tradicional de las artes ya que no fue considerada desde la práctica y enseñanza de técnicas o ejercicios que podrían ser considerados adecuados y propios de cada lenguaje artístico, sino vista como una enseñanza de elementos artísticos que les permitieran a los alumnos explorar y satisfacer sus necesidades: intelectuales, sensibles, expresivas y creativas, que satisfechas son fuerzas insustituibles, inmensamente útiles durante toda la vida.

Para poder llegar a esta enseñanza de elementos artísticos se consideraron los ejes propuestos por el Programa de estudio 2011: apreciación, expresión y contextualización, lo que permitió a la dupla docente pensar en un modo de poner en juego los dos lenguajes y sus elementos seleccionados, por medio de tres acciones presentes en las secuencias didácticas: desde la *exploración* del material y posteriormente una *experimentación* con el mismo, hasta llegar a la *composición*.

Esta *ruta* que seguimos nos permitió pensar en la importancia que tendría el *material* como parte de un proceso creativo así como medio de las artes; de esta manera al haber utilizado un elemento literario como: la historia de una hoja de papel, nos permitió hacer la elección de un material y pensar en las posibilidades que existían con un material como una hoja de papel, y los distintos tipos de papel, que podían ser manipulados por los alumnos; también pensamos en el uso del cuerpo, como un material que puede ser explorado y moldeado, con una intención consciente de expresar o dar a conocer una idea.

Así los alumnos podían *explorar* con las cualidades de los materiales, así como con las posibilidades anatómicas y de movimiento de su cuerpo, después podían *experimentar* con ambos a partir de lo percibido y hacer elecciones acerca de cómo podían y querían utilizarlo para comunicar una idea al grupo, a partir de la *composición* de dos o más elementos seleccionados, de manera individual o colectivamente, propiciada por las distintas formas de organización del grupo.

5.1.2 El aspecto formativo de las artes.

Los alumnos estuvieron inmersos en actividades artísticas que requerían de poner en juego sus capacidades para trabajar de manera individual o conjunta, debían resolver estas situaciones ya fuera de manera verbal, por negociaciones, acuerdos o diálogos, así como de las cualidades que el material les permitía realizar al explorarlo, experimentar y hacer composiciones.

Es así como cobra sentido pensar que esta *experiencia artística escolar*, se dio *en convivencia*; desde el objetivo planteado de: propiciar relaciones de convivencia por medio del trabajo colaborativo, es que éstas relaciones se dieron a la par entre el propio material y la manera en la cual los alumnos establecieron relaciones y soluciones para realizar actividades entre dos o más.

De este modo pensar en la *educación artística*, no debería limitarse a la enseñanza y aprendizaje de lenguajes artísticos, sino que debería considerar el hecho de que las artes permiten la expresión y comunicación de ideas, propicia la relación entre las personas y su entorno, por eso cobra vital importancia rescatar en la educación artística, *el valor formativo de las artes* en el aula, con los alumnos.

Concuerdo con lo mencionado por Acha respecto a que “la idea de educación no podemos seguir reduciéndola al trabajo simple de educar o enseñar, deberíamos mirar la complejidad del fenómeno sociocultural que en verdad es toda educación, y que se dirige a otra complejidad, la de cada alumno, ya que se educa a un ser humano” (Acha, 2001, p. 14)

Por eso se refiere a los alumnos como totalidades humanas y menciona que “al alumno se le educan su sensorialidad, sensibilidad, mente y fantasía, facultades del ser humano que representan su totalidad psíquica, han de estar orientadas hacia las cuestiones artísticas, en las que cada género corporiza una completa y compleja totalidad (pintura o danza, música o dibujo)” (Acha, 2001, p. 14)

Así mismo, Delors se refiere a la *educación* como un instrumento de cambio para que la sociedad pueda progresar a los ideales de: paz, libertad y justicia social (Delors, 1996); de aquí que considere la importancia de uno de los cuatro pilares de la educación: *Aprender a vivir juntos*, ya que este pilar considera que es importante que sucedan dos cosas al respecto en la educación desde la infancia más temprana: *el descubrir a los otros y establecer metas comunes*. (Delors, 1996).

Es por eso que considero, que durante la aplicación de las secuencias, los alumnos se vieron inmersos a *descubrir a los otros*, mediante las actividades propuestas con los lenguajes artísticos en donde podían observar y dar cuenta de las capacidades de sus compañeros, de conocer sus ideas, escuchar sus formas de pensar y de los similares o distintos modos de hacer; *establecieron metas en común* al compartir un interés grupal por medio de un elemento literario, ya que cada sesión se

descubría una parte de la historia, se incorporaban en actividades distintas donde establecían relaciones con sus compañeros, en donde lo que cada uno hacía era importante para lograr alcanzar un objetivo en común.

Estos dos elementos, como menciona Delors, permite a los alumnos enseñar y experimentar que: existe la diversidad humana así como la interdependencia entre las personas, comprender las reacciones de las otras personas, mirar las cosas desde el punto de vista de ellas, que llevaría a crear un espíritu de empatía; por otro lado, el compromiso que existe cuando las personas trabajan juntas en proyectos estimulantes (Delors, 1996).

Esta *experiencia artística escolar en convivencia*, no sólo se limitó al acercamiento y desarrollo de actividades artísticas, sino que también implicó la participación de seres humanos, que a pesar de haber trabajado con elementos básicos de dos lenguajes artísticos, implicaron modos de ser, hacer y pensar, que se diversifican en el aula con la presencia e interacción de todos y cada uno de los integrantes del grupo.

Fue así como sin pensar directamente en *las cualidades*, estuvieron presentes en distintos momentos y maneras durante la aplicación de las secuencias; desde las cualidades de los materiales, al explorarlos, seleccionarlos y realizar composiciones, las cualidades de las imágenes y los movimientos, entre otros, utilizados para trabajar junto con los alumnos los distintos elementos de AV-D, así como en las relaciones entre los alumnos dadas por las distintas cualidades que integran a cada alumno como su forma de ser, pensar y actuar.

Al respecto, Venegas se refiere a que: “la relación entre arte y educación es trascendental en todas las etapas de la vida; apoya la formación de personas sensibles y conscientes de sus propios valores y de los de su entorno, actitudes que de algún modo benefician a la sociedad toda y contribuyen a evitar la deshumanización” (Venegas, 2002 p.66)

Estas ideas me llevan a pensar que en ciertos momentos la intervención-investigación propició la presencia de *experiencias estéticas*, con base en la idea planteada por Acha de la *educación estética*, en la cual se refiere a la vida diaria de la sensibilidad, gusto o la cultura estética del ser humano que, afirma, debería ser impartida en jardines de niños y primarias. (Acha, 2001, p. 22)

Señala las características que definen a la *cultura estética* de cada individuo, la cual se encuentra enmarcada por sus preferencias y aversiones, producto del ambiente, tanto familiar

como de su clase social y de su país y que está determinada por los objetos habituales y la gente del entorno con sus aditamentos corporales y sus diversos comportamientos, más las nociones de cada una de las categorías estéticas que pone en circulación el idioma por medio de los padres. (Acha, 2001), Dewey las llamaría condiciones objetivas y subjetivas, parte del principio de interacción de una experiencia.

Por eso habla de encauzar *la cultura estética de los niños* mediante una educación que les haga tomar conciencia de sus preferencias y aversiones sensitivas. *La percepción y la experiencia estética* deberían ser guiadas, con especial esmero, hacia *las relaciones humanas* con el fin de detenerse en los valores éticos y políticos, compañeros inseparables de los estéticos, propios de dichas relaciones. (Acha, 2001)

A manera de resumen puedo decir que esta *Experiencia artística escolar en convivencia*, (EAE en C)³⁰ se dio a partir del trabajo de la asignatura de educación artística, con dos de sus ejes artes visuales y expresión corporal y danza, mediante los elementos mínimos de las artes visuales así como del alfabeto de movimiento, las actividades a lo largo de las seis sesiones permitieron que los alumnos tuvieran distintas formas de acercarse a ambos lenguajes a partir de explorar y realizar composiciones artísticas que partieron de lo individual hacia lo colectivo, situaciones que propiciaron a que se establecieran distintas relaciones entre los alumnos y la dupla docente.

Al poder aclarar y explicar esta *noción*, es que realizo el análisis de la información, el cual me permite dimensionar que este tipo de experiencia se presentó más allá de lo pensado y planteado durante la intervención, ya que puedo decir que esta *experiencia artística escolar en convivencia* se presentó mediante tres tipos de interacciones, entre:

- los alumnos
- los alumnos y la dupla docente
- la dupla docente

La manera en la cual presento el análisis está dado por una breve reflexión a partir de mi propia práctica, después realizo a una breve explicación de lo acontecido a partir de alguno de los cuatro momentos de las sesiones, luego me centro en algún elemento, ya sea de los lenguajes artísticos o

³⁰ A partir de los tres tipos de interacciones utilizo en el texto esta nomenclatura, que me permite señalar la presencia de esta experiencia además de facilitar la lectura de la misma.

de las acciones llevadas a cabo por la dupla docente, que me permiten ejemplificar la presencia de las experiencias artísticas y la presencia de la convivencia, a la vez de caracterizar los tres tipos de experiencias artísticas que mencioné en el párrafo anterior.

5.2 Experiencia artística escolar en convivencia *entre los alumnos*

Esta *EAE en C*, se caracterizó por el trabajo realizado por los alumnos con los elementos mínimos de las AV-D, y las condiciones que propiciaron que en el aula se realizaran las actividades a partir de distintas formas del trabajo colaborativo que fueron desde lo individual a lo colectivo, lo que permitió que entre los alumnos se presentaran distintas formas de convivencia en el aula.

a) De lo individual a lo colectivo.

El propósito de las sesiones fue: propiciar distintas situaciones que permitieran que cada estudiante tuviera una EAE distinta a lo largo de las sesiones, al trabajar desde sus conocimientos y capacidades individuales, que fueran puestas en juego al relacionarse con el otro y con los demás de manera gradual, de lo individual a lo colectivo.

Estas experiencias estuvieron guiadas por el trabajo con distintos elementos de AV-D, a los cuales hago mención en el Capítulo 4 correspondiente a la aplicación de las secuencias, las actividades incluían realizar una composición artística escolar a partir de la exploración de distintos materiales; estos elementos llegaron a ser mediadores ya que tejieron un puente entre lo individual y lo colectivo, como muestro a continuación.

b) Trabajo individual

Para la intervención fue importante comenzar en el aula con una *secuencia sensibilizadora* que sirviera de introducción a la manera en la cual se desarrollarían las sesiones, el trabajo con los elementos de AV-D, así como de la presencia de la dupla docente; además nos permitió identificar, como parte del diagnóstico, cómo el grupo se desenvolvía, interactuaba y respondía a las actividades, por lo que una de las primeras actividades fue el escuchar y observar la manera en la que los alumnos atendían a las indicaciones, participaban y se relacionaban entre ellos.

Al iniciar la intervención-investigación con la secuencia sensibilizadora, los alumnos *exploraron individualmente* las características de una hoja de papel, se indicó que pensarán respecto a qué harían con esa hoja de papel, lo anotarán en un pedazo de papel y luego con la hoja realizaron lo que cada uno había pensado o imaginado. Esta acción nos permitió observar las capacidades y experiencias individuales de los integrantes del grupo, además de percatarnos si lo

que habían pensado en un principio, lo habían hecho con o en la hoja de papel o finalmente elaboraron otra cosa.

Trabajar individualmente con la hoja de papel, hace presente una relación entre el alumno y el material del que dispone, dentro de esta EAE le permitió al alumno vivir un proceso creativo, al igual que un “artista” al tener una idea que externar y puede realizar, entra en contacto con el material y sus cualidades ya sea para dibujar en la hoja o modificarla para crear a partir de su idea o imagen mental que tiene, producto de sus experiencias personales.

Durante la *experimentación* con la hoja, pude escuchar y observar que a pesar de que la actividad se había planteado de manera individual, se presentó la necesidad de algunos alumnos de pedir ayuda a otro compañero, específicamente fue de una compañera a otra para que pudiera escribir su idea en un papel, ya que no podía o no sabía cómo hacerlo.

Esto me llevó a pensar que en esa relación entre compañeras estaba caracterizada por la confianza, así como de una afinidad entre ambas, ya que al momento de ayudarla, no se presentó ningún comentario que la evidenciara o descalificara por lo que no podía hacer; quizás el hecho de *compartir una actividad en común* favoreciera esta actitud, sin embargo considero que se dio un sentimiento de *empatía*, de *interdependencia entre compañeras* (Delors, 1996) a partir de su imposibilidad de realizar esa acción y de reconocer que alguien más sabía y podía ayudarla.

El que no se haya dado con un niño, pudiera ser consecuencia de que las relaciones entre niños y niñas llegan a ser dispares entre ellos, por el trato que se da entre géneros, de descalificaciones y agresiones. Este hecho, quizás pone de manifiesto que en esta edad y nivel escolar, se ha convertido en algo cotidiano y aceptado socialmente, el diferenciar entre las capacidades que niños y niñas poseen, hace evidente la oportunidad de pensar en la manera en la cual las relaciones entre alumnos se van caracterizando en el aula, y que tendría que buscarse la manera de propiciar relaciones que se caracterizaran por la empatía, por reconocer las diversas capacidades de los alumnos que favoreciera la equidad de género en el aula.

Los alumnos estuvieron rodeados de sus compañeros y tenían la oportunidad de observar y percatarse de lo que otros hacían, esta situación abrió las posibilidades de solamente dibujar a crear un objeto con la hoja, particularmente cuando un alumno mencionó en voz alta que haría un

avión, algunos lo dibujaron mientras otros comenzaron a hacer dobleces en la hoja para elaborar el avión de papel, situación que identifiqué como pasar *de la bidimensión a la tridimensión*.

Al respecto, habría que tener en cuenta que el dibujo es una representación en una superficie plana, la cual cuenta con dos dimensiones: largo y ancho, mientras que la tridimensión, se trata de algo que no es plano, tiene volumen y cuenta con tres dimensiones: largo, ancho y alto, lo que permite que el objeto pueda verse, recorrerse o en este caso manipularse.

Los alumnos pudieron pensar en la posibilidad de representar de dos formas distintas un avión, como dibujo en una representación plana que podían caracterizar por distintos elementos visuales como la forma y el color; o la elaboración de un objeto que pudieran, doblar, cortar, incluso dibujar en él, para manipularlo y jugar al mismo tiempo.

Este hecho de pasar de la bidimensión a la tridimensión fue relevante ya que como dupla docente, pudimos mirar como sus experiencias previas con las cualidades de ese material, les permitió pensar en sus posibilidades creativas, al realizar una elección de lo que podían hacer con una u otra forma de elaboración, incluso en tener una nueva experiencia al realizar su objeto de una manera distinta a partir del dibujo o de la manipulación del material.

Esta situación propició que varios alumnos realizaran a partir de dobleces su avión, lo que hizo que algunos niños se incomodaran y dijeran en voz alta y como acusación: ¡Me está copiando! Esta expresión se ha convertido en algo común en las aulas; *la copia* ha sido mal vista o calificada negativamente en la educación en general, debido a la importancia que se le da a la individualidad en el aprendizaje, en vez de ver la oportunidad que tiene de potenciar el aprender a partir del otro, al observar qué hace y cómo lo hace; representa una posibilidad para acercar a los alumnos, y a partir de sus experiencias de relación y de convivencia en el aula, descubran la importancia de los otros, de valorar la diferencia de ser, pensar, sentir o hacer y que les permitiría como individuos aprender a convivir, no sólo en el aula sino también en su vida personal y en la sociedad.

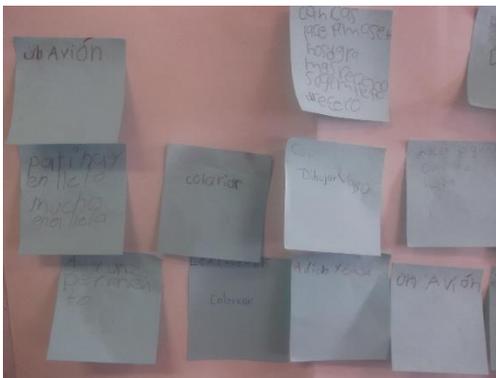
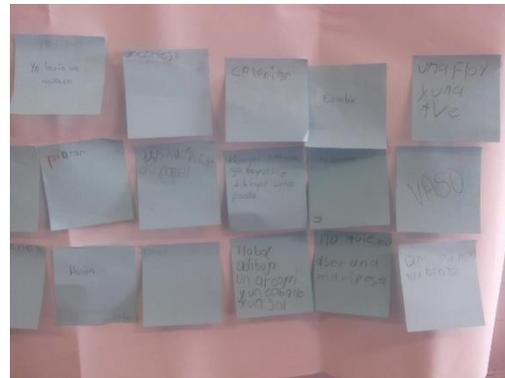


Figura 1. En la aplicación de la secuencia sensibilizadora, tuvimos oportunidad de disponer del espacio de trabajo de una forma distinta, ver el centro del salón despejado daba la sensación de que algo se iba a hacer, así fue a través de la indicación de formar un círculo entre todos, se invitó a los alumnos a reunirse y encontrarse con sus compañeros, fue también una invitación a abandonar sus mesas y sillas en las cuales de manera recurrente en el aula se realizan la mayoría de actividades. Se dio la posibilidad de disponer de una forma distinta del espacio, en el cual pudieron tener una cercanía con sus compañeros, no por el hecho de estar junto al otro, sino de poder mirarse, sentir la cercanía del otro, poder platicar con él, pedir su ayuda, observar lo que hacía y que el o los otros tuvieran oportunidad de saberse parte de un grupo. Fotografías recuperadas del archivo de los profesores-investigadores; febrero-abril 2015.

c) Trabajo en parejas

En la segunda sesión, los alumnos dibujaron en parejas una tormenta a partir del uso de puntos, líneas y colores; esta actividad del dibujo, propio de las artes visuales, se enriqueció a partir de las acciones previas que se suscitaron con el grupo y que propiciaron en los alumnos, *la percepción* de una tormenta de una forma distinta.

Se hizo uso del *sonido* de una tormenta para que los alumnos lo escucharan, de este modo pusieron en juego su *percepción auditiva* y de *asociación*, para identificar en dónde lo habían escuchado, discernir entre si era o no, incluso si se trataba de un sonido real o no; se integró la *percepción corporal*, ya que involucró el uso del *cuerpo* como elemento de percusión, desde pegar en la palma de la mano con uno, dos y hasta tres dedos, utilizar las plantas de los pies para aumentar la intensidad hasta disminuirla cuando la tormenta se detenía, de tal manera se propio la percepción corporal al sentir la tormenta en el cuerpo y emitir el sonido de la tormenta.

Considero que estas actividades propiciaron en los alumnos distintas formas de *percepción* de una tormenta, de manera *auditiva o corporal*, los alumnos pudieran haber tenido una experiencia con las *cualidades estéticas* a partir de las cualidades del sonido, de la intensidad de percudir el cuerpo y sus experiencias ya que les permitió asociar los sonidos a la tormenta, con sus *experiencias previas* a través de recuerdos e imágenes mentales o sensaciones corporales respecto a la misma, situaciones en las cuales habían visto las tormentas o habían estado presentes en alguna.

De esta manera se dio una *continuidad a la experiencia* de la tormenta a partir del proceso de percibirla, sonorizarla corporalmente y traer recuerdos e imágenes mentales, que les dieran elementos para poder representarla por medio del dibujo, ya que hasta ese momento, contaban con referentes corporales, visuales y auditivos a su disposición, para poder realizar la actividad.

Propiciar relaciones de convivencia a partir del trabajo colaborativo, especialmente en parejas, formaba parte de una nueva experiencia para los alumnos. Una manera de acercarlos a trabajar con alguien más, se dio por medio del *dibujo*, que podía juntar dos acciones en el aula en favor de la *convivencia*: descubrir a los otros y compartir una meta en común (Delors, 1996)

Realizar un dibujo con otro compañero requirió que los alumnos pusieran en juego distintas formas de relacionarse y *negociar* (Bohm, 2004), algunas de esas maneras estuvieron dadas por:

la imagen mental de la tormenta que cada uno pensaba y deseaba plasmar al dibujar, otra por el espacio en la hoja que compartirían y en el cual plasmarían y compartirían sus tormentas, otra de esas posibilidades estaba condicionada por la manera en la cual dibujarían, por turnos, esperando lo que hacía el otro o los dos al mismo tiempo.

De esta manera la negociación para realizar el dibujo, no sólo se estableció de manera verbal, al ponerse de acuerdo con sus compañero, también implicó que tanto la actividad, como el uso de materiales, incluyendo las indicaciones, abrieran las posibilidades a los alumnos de dialogar y establecer acuerdos, ya que finalmente el dibujo sería el resultado de un trabajo conjunto, compartido, que implicó el respeto a la idea del otro compañero, a aceptar lo que dibujaba, coloreaba y de qué manera podían completar o complementar una tormenta juntos.

En los dibujos que se muestran en la Figura 2, se puede observar las distintas maneras en las cuales los alumnos hicieron *uso de los elementos visuales* del *punto*, la *línea* y el *color*, en ellos puede notarse que existe un *uso total del espacio* gráfico para dibujar la tormenta, hay además una *relación* de las *formas con su color real* o convencional, al asignar el azul con el cielo, las nubes, un charco y las gotas de agua, el verde al pasto, el follaje de los árboles o al tallo y hojas de las flores, así como el color amarillo a lo que pareciera ser un rayo que aparece en una de las tormentas, también se puede observar la presencia de una *línea media* para realizar una *ubicación en el espacio* entre el cielo y la tierra, y así ubicar en la parte del centro de la hoja, lo que sucedía con la tormenta.

Puede notarse en los dibujos diferencias relacionadas con el uso de las formas, que podrían dar pistas respecto a la manera en la cual los dibujos fueron elaborados por cada pareja de alumnos, por ejemplo del uso de materiales como lápiz, crayones y colores; me detendré un momento en los tres dibujos que he seleccionado, para explicar a lo que me refiero.

Las gotas estuvieron representadas de distintas formas, ya fuera como líneas trazadas de manera regular y continua, como garabateos muy juntos y uniformes o separados, incluso trazados de manera aleatoria o como formas semicirculares de tamaño mediano y grande, quizás estas últimas denotan la presencia de una gran cantidad de agua que cae regularmente durante una tormenta.

Existen dos representaciones de árboles, una en la cual hay un solo trazo que representa la silueta y está pintado de un mismo todo de verde, sin embargo permite ver la presencia de un tronco y su follaje, en la otra se puede apreciar una silueta más definida por los detalles en el tronco y en el follaje, aquí cada parte está delimitada y coloreada de manera convencional, para un tronco y las hojas.

El pasto en dos dibujos se ha delimitado a partir de un espacio circular, uno pintado de verde y el otro solamente delimitado por una figura semicircular, en el otro dibujo se encuentra delimitado por una línea en la parte baja horizontal, al parecer trazada por un objeto que permitió trazar una línea recta, el pasto se encuentra de color verde pintado con trazos horizontales.

En lo que respecta al cielo y las nubes, podemos observar que en uno de los dibujos se colocó en la parte de arriba de la hoja vista de manera horizontal un área delimitada por una línea recta, que se encuentra en su totalidad coloreada con color azul y en la cual no se aprecian nubes, en los otros dos se puede observar la presencia solamente de nubes, en uno hay cinco nubes en las cuales la forma de ellas es particular, pues cuentan con un trazo como base casi recto y hacia arriba tienen una serie de tres a cuatro ondas circulares cada una, en el otro dibujo se puede observar que existe la presencia de tres nubes, una gran nube delineada con lápiz y debajo de ella otras dos, la de la izquierda es redonda y la ubicada en la derecha tiene una forma redondeada con varios picos hacia afuera, de las cuales parece salir (o caer) la lluvia.

Llama mi atención que en estos tres dibujos hay un elemento que no se repite en otros, me refiero a lo que considero es un rayo, debido a el color amarillo que es utilizado al referir a la presencia de calor o energía, que está dibujado como si fuera una línea en zigzag o una letra W remarcada de color amarillo, que se encuentra ubicada del lado derecho de uno de los dibujos. El hecho de que solo apareciera una sola ocasión me permite pensar en que uno de los alumnos pudo identificar la presencia de este elemento a partir del sonido de la tormenta y que para este alumno fue significativo poder representar este elemento después de haberlo percibido auditivamente.

Alguien ajeno a la investigación que pudiera ver las composiciones a través de los dibujos, podría decir que cada uno de ellos fue elaborado por tres alumnos distintos, quizás lo diría debido a que también se puede observar una correlación entre las formas y colores que fueron utilizados por cada pareja de alumnos.



Figura 2. A partir del dibujo se da un contacto visual entre el compañero con quien se realizara la actividad, que puede empezar a generar distintas ideas o incluso prejuicios respecto a lo que el otro puede o no hacer, tiene lugar la negociación al saber que se dispone de un único espacio que tendrá que ser compartida con el otro, entonces se da el acuerdo en la manera en la cual se usará la hoja, horizontal o vertical, así como en la distribución del espacio en el cual cada uno dibujará, ya sea en la parte superior o baja de la hoja, de un lado u otro o incluso si los dos utilizarían todo el espacio de la hoja. La presencia del diálogo estaría implícita al momento de realizar el dibujo, al llegar a un acuerdo, por ejemplo sí lo harían al mismo tiempo o no, o sobre la manera de dibujar de manera conjunta, o hasta complementar la idea del otro, y llegar así a una composición conjunta, por medio de una complicidad visual. Fotografías recuperadas del archivo de los profesores-investigadores; febrero-abril 2015.

Quisiera mencionar que *el dibujo* no sólo tuvo la función de acercar a los alumnos a los elementos de las AV sino también operó como *mediador* entre lo que dos alumnos piensan o desean plasmar por medio del dibujo, este hecho da pie a una relación distinta entre los alumnos, ya que están implicando acciones como el dialogo, la negociación, el acuerdo, acciones que permiten poner en práctica distintos valores, como el respeto a una forma diferente de hacer y de pensar, es decir de aprender a “estar con el otro” y que ponen de manifiesto las capacidades de cada alumno al poder relacionarse de una manera distinta con el otro u otros, a partir de una actividad tan recurrida por los docentes y tan preferida entre los alumnos.

Como dupla docente fue importante propiciar distintas formas de relacionarse, se mencionaron, a los alumnos, las distintas posibilidades que tenían para establecer acuerdos y poder realizar la actividad, desde la negociación, dibujar por turnos, hasta decidir trabajar al mismo tiempo, se dieron sugerencias que podían haber sido consideradas o no, aunque la mayoría de ellos de alguna u otra manera llegaron a estos acuerdos.

Aunque hubo una pareja en la cual no pudieron integrarse para realizar el dibujo, uno de ellos se encontraba ante la negativa de trabajar con alguien más, a pesar de la indicación y las sugerencias que hicimos al grupo, este par no lograba dialogar o establecer alguna negociación para iniciar con la actividad, al percatarnos de esta situación, les recordamos las sugerencias de cómo podían iniciar la actividad, sin embargo y después de unos instantes su compañero se acercó a nosotros y nos reiteró la negativa de su compañero a trabajar con él.

Ante esta situación en la cual no pudimos lograr que el alumno trabajara en pareja, decidimos entregarles una hoja a cada uno, en primer lugar para que pudieran realizar su dibujo y en segundo lugar se les mencionó cual era la idea de trabajar en parejas, recordarles que habrían distintos momentos en los cuales tendrían que compartir actividades e ideas con el grupo, uno de ellos no le dio importancia y el otro a pesar de que hizo su dibujo veía a los demás dibujar en parejas.

Esto me permite pensar en la importancia respecto a cómo se establecen y se van caracterizando las relaciones de convivencia en el aula entre alumnos, que no es un asunto sencillo de propiciar y que es muy común asegurar que a partir de sentarse o trabajar juntos *la convivencia* estará presente, me deja ver que *aprender a vivir con el otro* (Delors, 1996) no es un asunto sencillo sino un proceso en el cual las experiencias de convivir con los otros son muy importantes, ya que

son aquellas las que van permitiendo que exista una mayor integración entre los alumnos, sin embargo habría que tener en cuenta que el mismo contexto en el que se desenvuelve el alumnos fuera del aula, tendría cierta influencia en su manera de ser y relacionarse con los otros.

d) Trabajo en equipos de cuatro a cinco integrantes

Las experiencias previas de trabajar con otros, dan lugar a una continuidad de la experiencia al relacionarse entre los integrantes del grupo, ya que posibilitan la organización de los alumnos en equipos con un mayor número de integrantes, en los que continúan practicando acciones para comunicarse como el dialogo, el acuerdo o la negociación, a través de una actividad artística visual o corporal.

En la cuarta sesión, los alumnos reunidos en equipos de cuatro integrantes debían elegir a un compañero el cual vestirían como a una flor. Para ello se emplearon flores naturales y se consideró nuevamente el uso de distintos tipos de papel.

Se recordó junto con los alumnos la historia de la hoja y se leyó la siguiente parte de la misma, en ella: un grupo de flores ayudaban a secar a la hoja de papel después del paso de la tormenta, por lo cual se consideró el uso de *flores naturales* para *ejemplificar el cuento*, además de que así los alumnos mantuvieran la atención, curiosidad y expectativa en la sesión.

Las flores naturales sirvieron como un *apoyo visual* ya que a través de su observación, los alumnos identificaron formas, tamaños, colores y hasta el olor característico, dicho de otro modo, pudieron identificar las *cualidades estéticas* que las conformaban y las diferenciaban una de otra, además de que se involucró su *percepción y sensibilidad, preferencias o aversiones* (Acha, 2001) ante las características de cada una de ellas, elementos que pudieran haber despertado entre algunos de los alumnos *experiencias estéticas*, en la interacción entre ellos y las flores.

Se puso a disposición de cada equipo papel crepé y hojas de papel de distintos colores, así como cintas adhesivas entre otros materiales, que pudieran utilizar durante la actividad, de esta manera hubo una correspondencia y una continuidad en la experiencia con *el material*, de tal modo que en esta sesión pudieran *elegir* el adecuado o necesario a partir de su *intención* personal o grupal de lo que realizarían. Durante la actividad se presentaron distintas formas de organización y de relación entre los equipos, a la vez que surgieron roles distintos entre los integrantes.

Una de las primeras acciones que realizaron fue la *negociación* (Bohm, 2004) respecto a lo que cada uno de los integrantes haría, quién sería el integrante que caracterizarían como una flor, fue el primer paso en la mayoría de los equipos, a partir de ello, se dio un diálogo respecto a cómo dispondrían del material y las acciones que en torno a él emprenderían para así caracterizar a uno de sus compañeros.

Otra estrategia fue dividirse las acciones y asumir distintos roles, aceptar y respetar la idea propuesta por uno o dos miembros del equipo, dibujar individualmente en las hojas o en el papel, recortar hojas o pétalos, para pegarlos o acomodarlos en el cuerpo de su compañero.

Los equipos mientras *experimentaban* con el material, iban resolviendo en el proceso la manera en la cual el material se dejaba manipular o acomodar, teniendo de esta manera una *experiencia* nueva o distinta a partir de las cualidades del material, entre *el hacer y el padecer* en la *composición artística* de caracterizar a un integrante del equipo.

Dos equipos al saber que el tiempo estimado para la actividad se terminaba, lo resolvieron casi en los minutos finales, ya que al no haber coincidido en lo que harían, optaron por realizar la caracterización a partir de pegar lo que habían elaborado para finalmente integrarlo todo quizás tomando como referente lo que el resto de los equipos habían realizado. Aquí el hecho de observar al resto de los equipos, les permitió *copiar*, en el sentido de *aprender de los otros* qué y cómo lo habían hecho, para ponerlo en práctica en el equipo y terminar así la actividad que compartían.

Algo que llamó mi atención fue la completa y total disposición que mostraron todos los alumnos que decidieron por su voluntad o gusto, ser los caracterizados; en esta acción puedo ver la aceptación por jugar a ser una flor, sin miedo o vergüenza, además de que puedo ver que existe cierta confianza a lo que el equipo haría con él, desde intentar vestirlos de los pies a la cabeza, pegar en su frente pétalos, o en su torso formar su flor. Esta confianza hacia los otros quizás se presentó debido a la misma actividad, al hecho de usar materiales, explorarlos, cortarlos, pegarlos, incluso de quien acepta caracterizarse y permitirse sentir el material sobre su cuerpo.

Por eso considero que esa *experiencia artística escolar* fue tanto *visual* como *corporal*; visualmente desde quienes a partir de las cualidades de la flor, realizaron la caracterización a partir del material, el lugar donde lo colocarían, cómo combinarían los colores incluso si sería en una parte del cuerpo o en todo; corporalmente en el alumno que decidió ser el elegido para

caracterizarse, ya que está de por medio el saber cómo se siente el material en todo o una parte de su cuerpo

De esta manera, al trabajar en equipo, se asume el ser parte de una actividad entre varios integrantes del grupo, actividad que implica una actividad en común, un proyecto compartido (Delors, 1996), en la cual las *experiencias individuales* de cada estudiante al relacionarse con otros, les permitió el trabajar bajo esta dinámica.

Aunque para muchos el hecho de dividirse el trabajo no sería un trabajo en equipo, me parece que una vez que se ha dado ese primer paso de negociación al diálogo, y asumir roles, permite que exista lo que yo llamaría: *trabajo en colectivo*, el cual estaría caracterizado por la implicación de todos los integrantes para lograr un mismo propósito o fin, en esta EAE estuvo mediada por las actividades artísticas y la exploración, experimentación y composición con diversos materiales.

Sin embargo, al haber más personas involucradas no se puede negar la existencia de las diferencias e incluso de conflictos respecto a una nueva actividad o proyecto común que se compartirá, por eso como docentes fue necesario estar cerca de los alumnos y los equipos, observarlos, escucharlos, sugerir acciones, que favorecieran una mejor relación de convivencia entre ellos y al interior de los equipos, además de que las actividades y las producciones artísticas se convierten en medios para acercarse y relacionarse de formas distintas, al trabajar con otros alumnos, los estudiantes se enfrentan ante una manera distinta de ser, de pensar y de hacer de otra persona, como los ejemplos que menciono a continuación.





Figura 3. Convivir con los otros a través de esta actividad artística, en las que cada equipo asume el reto de un proyecto en común, al interior de los equipos, dialogan a veces con el uso de la palabra otras con la mirada, realizan una acción, asumen un rol que desempeñar, que les lleva a hacerlo lo mejor posible, la manera en la que usan el material les permite al mismo tiempo, ser creativos. El compañero que fue caracterizado, muestra una completa disposición ante sus compañeros, no solo existe una confianza a la manera en la cual el equipo lo caracterizará, hay una apertura a dejar que su cuerpo sea dispuesto para pegar o cubrir en él con el material. Fotografías recuperadas del archivo de los profesores-investigadores; febrero-abril 2015.

e) El aula: lugar de reunión y encuentro

Como dupla docente, una de las primeras acciones para la organización del aula y del grupo, fue mover las bancas hacia las paredes con la intención de dejar libre el centro del aula y así utilizar este espacio para realizar las actividades al comienzo de las sesiones. De esta forma se buscó proponer formas distintas de utilizar el salón frente a la forma y uso tradicional de trabajo: sentados en las sillas y trabajar sobre las mesas.

Formar parte de ese lugar abrió distintas maneras de interacción con los otros como la posibilidad de mirar y *descubrir a los otros* (Delors, 1996) entre ellas: reconocer que hay

compañeros que se encuentran en ese mismo lugar, conocer quiénes son ellos a partir de sus características físicas que los hacen iguales o los diferencian.

El “simple” hecho de mirarse y reunirse, les permite integrarse, sentir que son parte de un grupo al mismo tiempo que están rodeados de compañeros que pueden compartir necesidades e intereses y *metas en común* (Delors, 1996) y que al mismo tiempo puede recurrir a ellos ante una situación.

Sin embargo cuando los alumnos se sientan de manera individual, está implícito un condicionamiento desde lo individual y no a lo colectivo, al esfuerzo personal y no al grupal, *la atención es centrada en una persona que posee el conocimiento* (Finkel, 2008) y se ignora el hecho de que todos poseen distintos tipos de saberes; es a través de mirarse, que se permite aprender de los otros, al tener la posibilidad de poner en práctica lo que el otro sabe hacer y que como individuo también se puede ser capaz de hacer o hacerlo de otra manera.

Otra de las acciones emprendidas por la dupla docente, fue sentar a los niños y niñas intercalados alrededor del salón, tomando en consideración que en cada clase pudieran estar cerca de un compañero distinto, incluso con quienes no se relacionan de manera cotidiana, pues abre la posibilidad de saber que el otro está ahí.

Esta acción nos permitió acercar a los alumnos y romper con la rutina que se establece de manera cotidiana en los salones de ocupar o permanecer en un sólo lugar en el salón, durante un periodo corto o inclusive durante todo un ciclo escolar.

No para todos fue de su agrado sentarse de esta manera, quizás por el hecho de no estar cerca de algún compañero con quien ya habían compartido en otras actividades o incluso hasta establecido una amistad; el hecho de estar al lado de otros con quienes no han convivido fue una acción que les costó trabajo hacer, sin embargo las actividades planteadas fueron importantes para romper, lo que podría llamar, prejuicios de parte de los alumnos, acerca de los otros, al no haber tenido la oportunidad de compartir o relacionarse con ellos de otra manera en el aula o en la escuela.

Esta disposición tanto de *dejar libre el centro del aula* como de la *asignación de lugares intercalados entre niños y niñas*, presentaron una oportunidad distinta de poder acercarse, al poner

en juego dos elementos fundamentales para la *convivencia* durante esta EAE: descubrir a los otros y compartir metas comunes (Delors, 1996)

Ambas acciones fueron solamente el primer paso para establecer las actividades de inicio, desarrollo y generalización de las secuencias que requirieron de la integración de los alumnos mediante el trabajo colaborativo entre los alumnos desde lo individual, en parejas, en equipos de cuatro y hasta cinco integrantes.



Figura 4. Al disponer del salón de otro orden, se presenta una transformación del aula para convertirlo en un *espacio de reunión y encuentro*, entre el individuo y el grupo del cual forma parte; el alumno al estar congregado frente a los otros se da la posibilidad de saber que están presentes, hacerse ver ante los otros, de escuchar a los compañeros, lo que dicen u opinan, la oportunidad de hablar frente a los otros; de esta manera tener un encuentro con la diversidad de opiniones y formas de pensar y modos de hacer. Fotografías recuperadas del archivo de los profesores-investigadores; febrero-abril 2015.

5.3 Experiencia artística escolar en convivencia entre los alumnos y la dupla.

Para establecer cómo nos relacionaríamos entre los alumnos y la dupla, al comienzo de la intervención-investigación, nos presentamos con el grupo ambos profesores mencionamos nuestros nombres y les mencioné que para esa y las siguientes clases necesitaríamos de su parte dos cosas: *atención e imaginación*³¹, después Ana les preguntó ¿qué se hace en la clase de educación artística? Los alumnos mencionaron distintas acciones, como pintar, pegar, colorear.

Este fue nuestro primer acercamiento entre lo que los alumnos pensaban, en ese momento, respecto a lo que implicaba esta asignatura, de esta manera pudimos plantear y proponer distintas acciones relacionadas con las AV-D, por lo cual consideramos importante el *indagar*, no solo desde conocer las experiencias previas de los alumnos en torno a lo visual y el movimiento, también durante las sesiones recordar las experiencias vividas durante el proceso de lo realizado en el aula.

f) Indagar

Para poder continuar con los elementos que caracterizaron esta EAE en C entre *los alumnos y la dupla*, me gustaría señalar que considero fundamental *la curiosidad*, como una condición necesaria en los seres humanos que conlleva a conocer lo que sucede en él como individuo y en su entorno, en consecuencia, daría pie a *la indagación*, no vista como propia del terreno de los eruditos, sino tan común como *lo que la gente hace para aprender y para agregar sentido a su vida*. (Martinello y Cook, 2000)

Si entendemos que la indagación es la fuente de todo conocimiento nuevo, tendríamos que pensar en la pertinencia de desarrollar *la capacidad para indagar* (Martinello y Cook, 2000); como *dupla docente*³² despertar una curiosidad al pensar en las acciones emprendidas en cada una de las sesiones y posteriormente reflexionar sobre ellas respecto a lo que se ha logrado o no respecto a lo planteado, Schön lo llamaría *práctica reflexiva* (Schön, 1998), y secundarían distintas acciones como lo señala en la Jerarquía de la reflexión. Por último me gustaría dejar esta pregunta cómo

³¹ Mencioné estas dos palabras al grupo, con la idea de que ellos al escuchar la palabra *atención*: escucharan las indicaciones durante cada sesión, respecto a la palabra *imaginación* como una condición de apertura ante cualquiera de las actividades que se realizaran.

³² Finkel también habla de la importancia que tiene la indagación en la enseñanza en dupla o colegiada, a la cual me referiré con más detalle en el siguiente apartado del análisis.

parte fundamental para los profesionales de la educación: “la indagación para los educadores, está enmarcada por la pregunta ¿cómo pueden experimentar los niños ese insaciable impulso de aprender?” (Martinello y Cook, 2000, p.28)

Respecto a los alumnos, la curiosidad se centraba en cómo serían las clases de la asignatura de educación artística cuando dos docentes se encuentran al frente, qué tipo de actividades serían las que se realizarían, utilizarían otros materiales, etc. de esta manera hay un paso *de la curiosidad a la indagación* al involucrarse activamente en las sesiones a partir de la mirada y del movimiento y que además cobra sentido como *experiencia artística* al considerar que: “visto desde las bellas artes, la indagación surge del deseo de saber más acerca de uno mismo y del “yo universal” (Martinello y Cook, 2000, p.27)

g) Indicaciones y preguntas

Como dupla, la primera manera en la cual comenzamos a interactuar y relacionarnos con los alumnos fue a partir de *las indicaciones* para las actividades, así como de *las preguntas* durante los cuatro momentos de las secuencias, tanto las indicaciones como el planteamiento de preguntas, nos permitieron tener un seguimiento del proceso de la *EAE en C* que íbamos desarrollando junto con el grupo.

De esta manera pudimos *indagar* en las *experiencias de movimiento* de los alumnos así como en sus *experiencias visuales*, aquellas relacionadas con observar e identificar a partir de la observación de imágenes, formas o colores. Además de que podíamos llevar junto con los alumnos un seguimiento a las experiencias que se vivían durante las sesiones a través de recordar con las preguntas lo acontecido; fue así como tuvieron lugar dos condiciones necesarias que forman parte de la *experiencia educativa* (Dewey, 2008), el principio de *continuidad* y de *interacción*.

h) Indagar a través de elementos visuales

La *indagación* durante la intervención tomó un papel central, pues nos permitió descubrir distintas posibilidades de trabajo en el aula, a continuación, me refiero a la manera en la que estuvo presente el uso de algunos elementos de artes visuales.

En la *tercera sesión* se hizo uso de imágenes para dos actividades en las cuales se pretendía ver imágenes a partir de la forma y el color.

La actividad de *inicio*, fue poner al cuerpo en movimiento, previamente se observaron los dibujos de las tormentas que habían dibujado en parejas, en los cuales se pidió identificaran si en ellos estaban presentes: lluvia, arboles, flores, rayos. Esta acción de ver los dibujos permitió, como señala Arnheim³³: aprender algunos *rasgos salientes* de los objetos, ya que estos rasgos salientes no sólo determinan la identidad de un objeto percibido, sino que hacen que se nos aparezca como un esquema completo e integrado” (Arnheim, 2008, p. 59)

A partir de identificar esos elementos, se le preguntó a los alumnos, si ellos podían ser alguno de esos elementos de la naturaleza, se les sugirió ser: un rayo, una flor que crece, una flor que se marchita, gotas de lluvia que caen o ser el viento; con ayuda de imágenes que se les presentaron mediante una *tableta*, los alumnos tuvieron un referente visual para poder moverse. Actualmente el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten en el aula mostrar a los alumnos imágenes en alta resolución, como referentes reales y cercanos a su entorno, el hecho de presentarlas por medio de un *tableta* también funciona como elemento que despierta el interés en los alumnos, por ser un recurso tecnológico actual, que abre las posibilidades de ver el mundo desde otras perspectivas, a gran detalles o escala, en este caso desde imágenes fijas, como la fotografía.

Las indicaciones se enfocaron a observar las imágenes a partir de ver la forma³⁴ y la manera en la cual se presentaban los *elementos de la naturaleza* y ellos encontrarán una relación entre *la forma y el movimiento* para convertirse en: un rayo *en una tormenta por la noche*, una flor *que crecía en un jardín al medio día*, o *se marchita por la tarde en un bosque*, respecto a la lluvia como *las gotas de lluvia caen y forman un charco*, y finalmente como el viento *jugaba con las hojas de un árbol*.

Arnheim menciona que: “la *percepción de la forma* es la captación de los *rasgos estructurales* que se encuentran en el material estimulante o que se imponen a él” (Arnheim, 1998, p.40) esta afirmación, podría ayudar a entender la importancia que tiene la estructura y

³³ Uno de los pioneros en analizar y dignificar el pensamiento visual fue Rudolf Arnheim, psicólogo y filósofo nacido en Berlín en 1904, muy influido por la psicología de la Gestalt y la Hermenéutica. Para Arnheim, el hombre moderno está permanentemente acosado por el mundo del lenguaje y lo utiliza demasiado para relacionarse con el mundo. En su libro *Pensamiento Visual* (1969), un clásico en las escuelas de Arte y Diseño, plantea que existen otras formas de aprehender el mundo basadas en los sentidos, por ejemplo, en la vista.

³⁴ Para Arnheim, *la forma material* de un objeto viene determinada por sus límites, sin embargo considera la existencia de una *forma perceptual* que es resultado del juego recíproco entre el objeto material, el medio luminoso que actúa como transmisor de la información y las condiciones reinantes en el sistema nervioso del observador.

composición de las imágenes en *la percepción visual* de los alumnos, de tal modo que les haya permitido hacer una selección de uno o más elementos para poder moverse como cada uno de los elementos de la naturaleza, porque: “la percepción tiene fines y es selectiva” (Arnheim, 1998, p. 33)

Puedo agregar al respecto que, en esta actividad, generamos un ambiente para la *exploración* tanto visual como de movimiento, debido a que además de propiciar la relación entre *imagen y movimiento*, esta experiencia (Dewey, 2008) tuvo *cualidades estéticas* al incorporar los sonidos de una tormenta, de un jardín, bosque, gotas de lluvia, del viento relacionados con cada una de las imágenes, además de que también la manera en la que los alumnos se movían y se involucraban entre sus movimientos, las imágenes, los sonidos y la participación de sus compañeros, dio lugar a una *cualidad emocional*; situación que propició que se diera una percepción a través de *la mirada, de los sonidos y del cuerpo*.

Al haber realizado la actividad de manera grupal, reunidos en un círculo al centro del salón, propició que los alumnos tuvieran la posibilidad de *relacionarse a partir del movimiento*, de observar las distintas maneras en las que sus compañeros se movían y así poder imitar o copiar algún movimiento o postura que ellos no habían pensado o experimentado, por lo cual el movimiento se caracterizó como una posibilidad de relacionarse y *convivir* mediante *descubrir al otro y compartir metas comunes*. (Delors, 1996)





Figura 5. Si bien los alumnos hubieran podido imaginarse o moverse como si fueran cada uno de esos elementos de la naturaleza, el hecho de poderles mostrar las imágenes a través de un medio electrónico como una tableta, les permitió tener un referente visual, no porque se buscara una mimesis de la imagen, sino que de esta manera hacer una invitación a explorar con otras posibilidades de movimiento en los alumnos que quizás no hubieran podido expresar a través del movimiento sin las imágenes. Además utilizamos otro elemento como sonidos que acompañaran esas imágenes, que pudieran relacionar el sonido con la imagen y la acción con el cuerpo. Fotografías parte del material de los profesores-investigadores utilizadas en las sesiones; febrero-abril 2015.

Durante esta misma sesión, en la actividad de *generalización*, los alumnos recordaron que, en la historia, la hoja había llegado a un jardín, pretexto con el cual preguntamos al grupo *¿qué pueden encontrar en un jardín?* Esta pregunta tuvo la función de *detonar* la participación del grupo y al mismo tiempo tomó la función de *guiar* la actividad; se anotaron sus respuestas y se indicó que en *equipos* elaborarían con la plastilina, que habían llevado para la sesión, un jardín y cada integrante haría un elemento de los que mencionaron.

Se mencionó que pasaría nuevamente con la tableta para mostrarles una serie de imágenes, fotos de distintos jardines en los cuales observarían las formas y colores de: los árboles, flores, arbustos, el pasto, etc. Algo que me pareció importante fue ver que *a través de la mirada* hacían la *selección*) de algún elemento (Arnheim, 1998, p.33, la mayoría de los alumnos me pedían regresar a una imagen en específico, hacían comentarios a otros compañeros a partir de la forma o el color del elemento que les había gustado.

El cambio en el material, de la hoja de papel a la plastilina, ya que cada una tiene características distintas, la plastilina al tener volumen, permite realizar otro tipo de producciones y composiciones, además esta influencia del arte en la educación: contribuye a la estimulación de

la evolución gráfico-plástica en los alumnos, les da la oportunidad de satisfacer sus necesidades sensibles, imaginativas, expresivas y creativas, además de apreciar los valores de las obras del hombre, en este caso de sus compañeros, y de la naturaleza, por medio de las imágenes, como señala Venegas (2002)

Mientras observaban las imágenes y trabajaban con la plastilina, comenzaron a amasar la plastilina, la cual les permitió tener una *experiencia* distinta a partir de sus cualidades, es decir entre *el hacer y padecer* (Dewey, 2008), lo cual pudo hacerse evidente al observar la manera en la cual iban trabajando con ella, cómo iban formando los elementos de su jardín; no solamente utilizaron sus manos, también hicieron uso de figuras que tenían las reglas, también utilizaron el borde de los sacapuntas y varios objetos que les permitieron dar forma a su plastilina además de que les permitió experimentar con *las texturas* en ella.

Los alumnos trabajaron desde sus lugares, alrededor del salón, al estar sentados uno junto al otro tenían la oportunidad de observar y descubrir a los otros (Delors, 1996), cómo trabajaban sus compañeros con la plastilina, lo que hacían y cómo lo hacían, esta situación les generaban más ideas para trabajar y explorar con el material, ya que algunos alumnos veían algo interesante que llamaba su atención y miraban al compañero o compañera, algunos lo hacían de manera más discreta, sin embargo otros preguntaban cómo lo hacían para ellos hacerlo de igual o distinta manera.

La plastilina que utilizaron fue de colores, lo que les permitió jugar con ellos, a partir de *la experimentación* y la observación que habían realizado de las imágenes de jardines, el uso que hicieron de los colores fue a partir de una forma convencional: nubes azules, troncos de árboles, café, follaje verde, tallos de flores verdes, manzanas rojas, pasto y arbustos verdes, sol amarillo.

Puedo pensar en que la atención de la mirada estuvo más en la *forma* de lo que querían moldear, ya que en varias de las composiciones tenían ciertos detalles: como un árbol que tenía muchas manzanas, las flores tenían varios pétalos de colores, el centro o polen, curiosamente un par de composiciones incorporaron caracoles, que no fueron parte de las imágenes o de algún momento de las sesiones y que sin embargo identificaron como un elemento que forma parte de los jardines, lo cual habla de sus *experiencias previas* hacia lo que han visto o conocido respecto a un jardín.

Al revisar el material fotográfico, una de las composiciones que llamó mi atención fue un árbol que tenía los colores rosa y naranja en lo que parece ser el follaje, al observarla con detenimiento, puedo identificar que quien la elaboró centró su atención en el elemento del color, pues al mirarla con detenimiento, se puede observar que la *elección* de esos colores como *rasgo sobresaliente*, da la impresión de mirar cuando las hojas están secas en otoño y caen de los árboles. Esta acción le permitió pasar del uso del color de manera convencional a un uso mimético, como una representación acercada a la realidad, ya que trató de ser fiel a lo que veía en la forma de árbol en la imagen y al haber usado los colores de manera selectiva.

Finalmente presentaron lo que habían elaborado, colocando sus composiciones al centro del salón, una vez que estuvieron los jardines de todos al centro, se pidió que observaran lo que habían hecho sus demás compañeros y observaran las formas y colores, si encontraban similitudes diferencias entre las imágenes vistas o en qué eran distintos respecto a lo que habían elaborado.





Figura 6. Al haber observado con anterioridad las imágenes de distintos jardines, los alumnos pudieron explorar con las propiedades del material con el cual trabajarían, la plastilina al ser moldeable permite usarla de distintas maneras, con las manos o con otros objetos, se despierta una curiosidad por saber de qué manera podían formar con ella un árbol, el pasto, troncos, flores, entre otros. Además de que varios alumnos pudieran compartir con sus compañeros la manera en cómo ellos la manipulaban, al mismo tiempo les permitía aprender de los otros. Situación que se reiteró al ver las composiciones de los jardines de sus compañeros, ver como los formaron ellos a partir de las formas y colores, además de que permitió ver en qué elementos de las imágenes fueron más significativos para ellos o la manera en la cual combinaron lo que ellos querían hacer con algo que les haya gustado de los que pudieron ver en las imágenes. Fotografías recuperadas del archivo de los profesores-investigadores; febrero-abril 2015.

Quisiera destacar que varios alumnos pudieron pasar de solamente trabajar en el nivel plano que les sugería apoyarse en la caja de cartón y pudieron poner “de pie” lo que elaboraron, eso me permite pensar que nuevamente pudieron pasar de *la bidimensión a la tridimensión*, quizás *el material* y sus cualidades propiciaron que sucediera esto, sin embargo, considero que también las imágenes ayudaron al respecto, ya que al ser imágenes de jardines reales y ver la composición de los elementos en las fotos, les permitió pensar en que quizás podía verse tan real como en la foto, situación que los llevó a mostrarlo de una manera distinta en relación con otros, también las experiencias previas de los alumnos al trabajar con la plastilina les abrió esta posibilidad, el contacto recurrente con la plastilina, les permitió realizar su *composición artística escolar* de su jardín de esa manera.

i) Indagar a través de conceptos de movimiento

Ana recurrió al uso de tres conceptos del alfabeto de movimiento, flexión, extensión y rotación, como elementos de las posibilidades de movimiento,

En el ejemplo anterior, mencioné que al jugar a las estatuas de marfil, en la segunda sesión, se pudo notar que ya había un acercamiento, a partir de acciones cotidianas, a estos tres conceptos de movimiento, sin embargo, era importante que los alumnos conocieran visualmente la representación de los conceptos, como parte del proceso de aprendizaje del alfabeto de movimiento y como parte de la *continuidad de la experiencia* de hacer movimientos con sus cuerpo a ver e identificar los conceptos.

En la *tercera sesión*, ya en el *desarrollo* y después de que se movieron a partir de las imágenes de la naturaleza, Ana les mostró en el pizarrón la *imagen* de un *mago extendiendo su capa, una persona flexionando sus piernas y un carrusel rotando*, los alumnos mencionaron lo que veían en cada una, al tiempo que se iban colocando junto a ellas los conceptos de movimiento correspondientes a cada una, así mencionaron qué eran y en qué posición se encontraban cada una.

Durante el *cierre* de esta misma sesión, se entregó de manera individual una hoja con una actividad, en la cual se encontraban tanto las figuras como los conceptos de movimiento, en la que primero observaron e identificaron cada una de las figuras, y los conceptos, finalmente los relacionaron con líneas que representaba cada una de las acciones.

Los alumnos se preguntaban entre ellos respecto a lo que significaban los símbolos y entre ellos compartían lo que sabían, se acercaban al pizarrón para mirar los conceptos, a veces en parejas comentaban lo que significaba cada uno, también se acercaron a cada uno de los docentes a preguntarnos respecto a los conceptos. De esta manera a partir del *diálogo* y su *memoria corporal*, pudieron relacionar los conceptos con su imagen correspondiente.

Al haber considerado el uso del alfabeto de movimiento, fue muy importante el realizar actividades en las cuales los alumnos pudieran integrar a partir de la asignatura de educación artística *el cuerpo y sus distintas posibilidades de moverse*, como parte del proceso que los alumnos pudieran relacionar sus movimientos con los tres conceptos, ver figura 7.

Un hecho que me parece relevante mencionar, respecto al manejo que hicimos con los conceptos y al estar de por medio una actividad extraescolar, fue cuando en la *cuarta sesión*, después del toque de entrada, observamos el ensayo de los tres grupos de primero que presentarían para el festival de la primavera la canción: Buenos días señor Sol; la cual cantarían y combinarían a partir de distintos movimientos de su cuerpo, por lo cual entre la dupla comentamos la pertinencia

de modificar la actividad de inicio de la sesión, para retomar lo que los alumnos realizaban con la canción e indagar en lo que sucedería.

Cuando los alumnos regresaron al salón, se les indicó que retomáramos lo que habíamos visto, por lo cual se reproduciría la música para que nuevamente realizaran sus movimientos, el grupo estuvo de acuerdo y varios se mostraron felices por volverlo a hacer; cuando terminó la música, se colocaron las imágenes de los conceptos de movimiento, aunque en un principio les fue complicado recordar e identificar qué movimiento representaba cada uno, la participación de algunas alumnas y alumnos fue importante para que el resto del grupo también los recordaran, así les *preguntamos*: ¿en los movimientos que han hecho, en dónde realizan movimientos de flexión, extensión o rotación?

El hecho de haber cambiado la actividad de inicio no representó un problema a la secuencia debido a que la actividad estaba planteada para explorar las posibilidades de movimiento a partir de los conceptos básicos del alfabeto de movimiento y veíamos la pertinencia de retomar esos movimientos que realizaban para que ellos pudieran cobrar conciencia de la manera en la cual se movían a partir de la flexión, extensión y rotación.

Al principio, fueron algunas alumnas las que identificaron los momentos en que realizaban cada una de esos movimientos, el resto del grupo las observaba y fue así como los demás se animaron a realizar esos mismos movimientos, de esta manera al observarse entre ellos no solamente se mantuvieron atentos sino que grupalmente recordaban, seleccionaban y proponían los movimientos a partir de su experiencia con lo que presentarían en su festival.

Esta actividad de trabajar a partir de lo que los alumnos ensayaban, nos permitió que cobraran conciencia respecto a los movimientos que realizaban junto con la música, a partir de los tres conceptos de movimiento que identificaron de manera *visual*, luego al hacerlo *verbalmente* mediante sus participaciones y finalmente al identificar dichos movimientos, de manera *corporal*. En esta acción, se dio un aprendizaje que implicó una *indagación colectiva* en el grupo, además fue una forma de convivencia y de diálogo distinta, ya que se presentó a través del movimiento.

Aunque en esta actividad los docentes sólo fuimos observadores de lo que los alumnos hacían con la música y sus movimientos, en esta ocasión no nos integramos a lo que ellos hacían, sin embargo esto nos permitió ver la actividad de inicio o de calentamiento desde otro lugar, en el

cual la dupla a través del uso de la pregunta, les propusimos indagar en el movimiento, en sus movimientos de tal manera que ellos pudieran pensar de otra forma en lo que estaban realizando, a partir de una actividad que forma parte de la cultura escolar.

Las reflexiones anteriores me han permitido pensar en estas actividades como los festivales, propias de este nivel educativo, en los que de manera regular se busca que los alumnos presenten una canción a partir de movimientos, me deja ver que estas pueden tomar un giro distinto, si se “descubren” o se miran en ellas las posibilidades de proponer y generar distintas experiencias de movimiento como lo señala el Programa de estudio 2011, en los propósitos del Eje de expresión corporal y danza; de esta manera se podría rescatar parte del *valor educativo y formativo* de este tipo de actividades *músico-corporales* en la escuela.

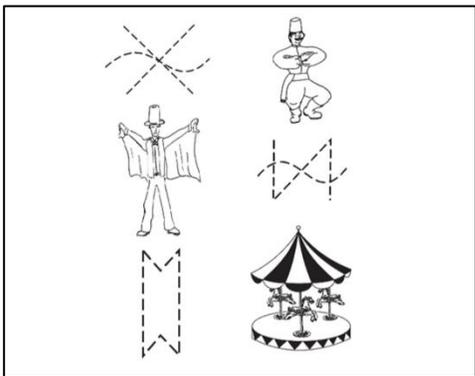




Figura 7. Al trabajar y mostrarles los conceptos de movimiento les permitía en un primer momento pensar en los movimientos que realizaban, cuando había una intención o una idea de por medio, es decir les permite cobrar consciencia del movimiento que se realiza con el cuerpo, así como identificar que con una imagen se puede representar esas distintas posibilidades anatómicas. Al incorporar estos conceptos de movimiento: flexión, extensión y rotación, les permitió a los alumnos no solamente conocerlos, sino la posibilidad de poder identificar con acciones, juegos y canciones, algunos de los distintos movimientos que su cuerpo realiza. Fotografías recuperadas del archivo de los profesores-investigadores; febrero-abril 2015

j) Indagar en lo que se ha hecho

En todas las secuencias se consideró retomar lo que se había realizado en cada una de las sesiones a través de preguntas que permitieran al grupo, principalmente a los alumnos de manera individual y a los docentes, hacer un recorrido a través del recuerdo de las acciones que se habían realizado desde el inicio hasta el cierre.

Estas preguntas, que nosotros las llamamos *reflexiones de las sesiones* que fueron escritas de una manera general y abierta, estaban enfocadas a distintos elementos de acuerdo a: la historia ¿Una hoja de papel podría tener una historia, vivir una aventura o hasta tener un nombre?, otras estaban enfocadas a actividades de movimiento realizadas en esa sesión ¿Qué movimientos realizaron, cuáles se les complicaron, cuáles fueron más sencillos y por qué? Otras preguntas estaban relacionadas con lo hecho durante toda la sesión ¿Qué hicimos al inicio, que hicimos después, para qué nos sirvió?

Estas reflexiones finales no siempre se dieron de la misma manera, debido al tiempo que disponíamos de una hora, tiempo que se ajustó de acuerdo al tiempo estimado a la semana para esta asignatura en el nivel primaria, además del horario particular del grupo establecido por la profesora titular del grupo.

En varias ocasiones las actividades requirieron de más tiempo del estimado y nos vimos en la necesidad de no cortar las actividades y terminarlas junto con ellos, por lo cual para el inicio de la siguiente clase se habría un espacio para rescatar lo sucedido tanto con en las actividades como de la historia.

La participación de todo el grupo fue indispensable, el hecho de recordar las actividades de manera grupal nos permitía recordar el proceso de lo realizado la clase anterior y así poder continuar con lo planteado para las siguientes sesiones.

A pesar de que las sesiones fueron semanalmente, para nuestra sorpresa, los alumnos recordaban las actividades realizadas, a través de la *memoria individual y colectiva* a partir de los recuerdos y *experiencias* que de manera conjunta recordaba el grupo, es decir, lo que habían hecho, cómo habían trabajado, pero sobre a partir del referente de la historia. Lo que dio pie a que también se convirtiera en un elemento que propicio el dialogo entre los alumnos, cuando se recordaba, unos aportaban alguna idea nueva cuando alguien no la mencionaba, se volvía a organizar la historia.

Al leer sólo una parte de la historia abría la posibilidad de predecir lo que le iba a suceder en ella, estas intuiciones respecto al rumbo de la historia les permitía comentarlas entre compañeros, además de que al querer saber algo de la misma historia los alumnos acudían a los docentes, quienes de manera individual respondíamos ante las inquietudes de los alumnos y aunque nunca se les dio una pista al rumbo de la historia, el platicar con los alumnos en las sesiones se volvió una acción recurrente.

El hecho de haber decidido utilizar un fragmento de la historia en cada sesión permitió que se estableciera una *relación basada en la complicidad*, es decir en el *interés en común* (Delors, 1996) de la dupla y de los alumnos, en ellos a partir de generar un interés individual y grupal por conocer lo que sucedería en cada sesión con la historia, de parte de la dupla a partir de utilizar la historia como un elemento de integración para AV-D, que nos permitiera conocer la manera en la cual los alumnos participarían en las actividades planteadas.

Como dupla, nunca nos imaginamos qué tanto profesores como alumnos, nos veríamos involucrados en cada una de las sesiones, en las cuales pensábamos jugar un rol de coordinadores de la observación o del movimiento y no nos habíamos considerado como parte del mismo grupo que indagaba bajo un mismo tema con intereses compartidos.

k) Indagar juntos

No me gustaría dejar de lado una situación que sucedió de manera particular durante la *primera sesión* en la actividad de *generalización*, en ella los alumnos exploraron con una hoja de papel a partir de la textura de la hoja así como del sonido que producía al arrugarla de manera rápida y lenta, a partir de la pregunta: ¿qué pasó con su hoja? comentaron algunos lo que habían observado y escuchado.

Se les pidió recordaran lo que le había pasado a la hoja en la historia, -se la llevó un coche- contestó un alumno, y se les preguntó: -¿qué creen?- A lo que el mismo alumno contestó -nosotros vamos a ser los coches- de esta manera se imaginaron como si fueran ellos los coches y golpearan su hoja con distintas partes del cuerpo.

En este caso al haber hecho la pregunta al grupo, el alumno responde de manera espontánea y segura de lo que viene a continuación, quizás varios alumnos pensaron en lo que seguía en la actividad, sin embargo el hecho de que él lo haya mencionado y la manera en la que lo hizo, me parece interesante en el sentido que dice lo que piensa e intuye respecto a la actividad.

Al respecto hay dos puntos que considero importantes, primero su *participación individual* en la clase y en segundo lugar, el asumir una *indagación colectiva*, es decir realizar una acción compartida que implica la participación de los integrantes del grupo.

La *aportación individual* que hace al grupo, reunido en el centro del salón, le permite hacer uso de ese *lugar de encuentro y reunión*, desde la manera en la cual su propia percepción y significación de acuerdo a las actividades lo llevaron a pensar que *la siguiente parte de la experiencia*, sería entre la hoja hecha bolita, personaje central de la historia, y el coche que estaría representado por el cuerpo del alumno.

En lo que respecta a su *participación* como parte de una *indagación colectiva*, ha sido *una invitación al grupo* para jugar con la hoja de papel pero a partir de indagar en cómo a través del cuerpo podían a través del contacto mover la hoja como en la historia, hay una intuición del alumno en lo que respecta a la actividad que se podría decir que el alumno adivinó.

Considero que en él se presentó *una experiencia educativa* (Dewey, 2008) que dio cuenta a través de recorrido desde el calentamiento de la sesión, conocer la historia, realizar una primera actividad y finalmente a la exploración con la hoja y movimiento corporal

Esta acción de jugar con la hoja, se había planteado como una exploración en la cual pudieran moverse y hacer chocar su con distintas partes del cuerpo, como los codos, hombros, cabeza, pecho, talón, muslos, así como con la hoja de la historia.

Ver a distancia lo que sucedió en el aula, me lleva a pensar que esta *experiencia* se situó en un *vaivén* entre *la exploración* y *el juego*, mover la hoja sin ninguna intención por el simple hecho de disfrutar *jugar* con ella; me permite pensar en que cuando se piensa en el lugar que ocupan las *exploraciones* en una *secuencia de actividades*, ya sean corporales o visuales: *el juego* y *la claridad en el objetivo* de lo que se quiere lograr cobran un sentido muy importante en la manera en la cual ese proceso de reconocer o identificar posibilidades de movimiento o elementos visuales, permiten a los alumnos poner en juego tanto *la atención* y *la imaginación*, me atrevería a mencionar *la curiosidad* por saber, y quizás la posibilidad de *compartir una indagación* con otro u otros. (Delors, 1996)

l) Indagar en las posibilidades de movimiento

La manera en la cual comenzamos como dupla, a conocer y acercarnos con los alumnos fue a partir de realizar las actividades que nosotros llamamos: *calentamiento*, estas actividades estuvieron presentes de manera regular al inicio de las sesiones.

Al realizar una actividad de *movimiento corporal* se buscó que los alumnos tuvieran no solamente una actividad para levantarse de sus lugares y salir de la rutina del aula, si no que pudieran *mover su cuerpo con una intención* o idea propuesta por los docentes, en la que pudieran reconocer las posibilidades que su propio cuerpo les permitía hacer, para lo cual se buscaron acciones que fueran cotidianas y cercanas a ellos.

Me refiero a continuación a la actividad de *calentamiento* de la *segunda sesión*, la cual se planteó a partir del juego de las estatuas de marfil³⁵, se preguntó a todo el grupo si lo conocían y

³⁵ Reglas del juego: Los niños se colocan en círculo llevándose de las manos y giran cantando la canción. Al parar de cantar deben inmovilizarse como si fueran unas estatuas. El que se mueva pierde.

si lo habían jugado, casi inmediatamente, empezaron a cantar la canción y al terminar de cantarla todos nos quedamos quietos.

A través de esta actividad logramos darle una *continuidad a la experiencia de movimiento* a partir de jugar en *tres momentos* de formas diferentes, en el *primero* siguiendo el juego y pausando el movimiento del cuerpo, en el *segundo* mediante posiciones de diversas acciones como algún animal, un árbol, un jugador de fútbol y en el *tercer* momento asumir una posición como en la historia de la hoja de papel, como una hoja nueva y estirada, arrugada, echa bolita o como una hoja doblada

Al haber propuesto al grupo estas tres maneras de jugar a las estatuas, pudimos observar distintas maneras en las que representaban ser la hoja a partir del *uso y selección de movimientos de su cuerpo*; hubo quienes se mantuvieron siempre de pie, otros realizaron solo movimientos con sus brazos o piernas, otros se pusieron en cuclillas y se abrazaban como si los arrugaran, algunos se tiraron al piso para hacerse ser una bolita de papel o ser una hoja estirada, extendiendo sus brazos y piernas.

Después de recordar lo sucedido en la historia de la hoja, se dio la indicación de que estuvieran muy atentos a la lectura de la siguiente parte con especial atención a los personajes que aparecían en ella. Al terminar se pidió mencionaran los que habían identificado y algunos compañeros pasarían al centro del salón a representar con su cuerpo esos personajes, los que pasaron al principio lo hicieron con timidez, mientras el resto los observaba y desde sus lugares les comentaban – muévete más, así no se movía, yo me movería así- incluso quienes observaban también comenzaban a moverse. Otro alumno mencionó más personajes que había identificado, así otros alumnos desearon pasar y se integraron a partir del movimiento que tendrían esos nuevos personajes.

Esta actividad implicó en los alumnos la necesidad de *compartir* sus movimientos así como lo que recordaban de la historia, poner en práctica su *percepción auditiva* al identificar a los personajes y lograr *moverse* como alguno de ellos, mientras otra parte del grupo, mediante su percepción visual, pudo observar los movimientos de sus compañeros

Me gustaría señalar que si bien las actividades de inicio estaban dirigidas a que los alumnos tuvieran una activación de su cuerpo, fue muy importante el hecho que los docentes nos

integráramos a realizar junto con los alumnos estos calentamientos, y asumir así una función de *mediadores*, esta sencilla acción nos permitió *romper una barrera* de distanciamiento entre alumnos y docentes.

Esta barrera que se hace invisible en el aula impide el acercamiento a los docentes, ya sea por *cultura escolar*, quizás por respeto al profesor, incluso hasta por el reconocimiento del poder, etc., sin embargo el simple hecho de establecer un acercamiento distinto con los alumnos hace evidente que *la convivencia en el aula*, no sólo se limita a un “aprender a vivir” entre alumnos, también está mediada por la forma en la que los profesores se integran al grupo y logran romper la barrera, al dejar su silla y el escritorio, para convivir y aprender junto con el grupo.

Es así como se puede *pensar sobre los estudiantes de una forma nueva*, como parte de unos de los cinco criterios, presentes en la enseñanza colegiada, es así como “los estudiantes son desplazados de la posición habitual que ocupan en el paisaje emocional del aula” (Finkel, 2008, p. 229), pues dejan de ser solamente receptores de conocimiento y son *invitados* a formar parte de la *indagación*.

Los alumnos, pueden participar de la conversación colegiada, ya sea al interesarse en la indagación, lo que provoca a unir fuerzas con los que ya están interesados en la acción de indagar, los docentes y compañeros. (Finkel, 2008, p. 229), como lo sucedido en el ejemplo de la participación o anticipación del alumno y en los distintos ejemplos en los cuales los alumnos formaron parte de la indagación, desde el cuerpo, lo visual o desde incluir la historia de la hoja.





Figura 8. Hay una atención a partir de la mirada a los alumnos que se encontraban al centro del salón mirando los movimientos de sus compañeros, los docentes estábamos atentos a la vez hacíamos notar a través de la mirada o hacíamos referencia a lo que quienes se movían nos mostraban además de que a través de las indicaciones podíamos abrir otras posibilidades para quienes pasaran a ser algún personaje de la historia. Los alumnos representaban a la hoja a partir de hacerse bolita en el suelo, y quienes lo rodeaban eran el resto de los personajes. No es fácil pasar al centro del salón, quitarse la pena y dejarse mirar por los otros sin embargo varios alumnos así lo quisieron y lo intentaron, la historia hizo más de lo que los alumnos y docentes esperábamos. Fotografías recuperadas del archivo de los profesores-investigadores; febrero-abril 2015.

El hecho de participar y realizar distintas actividades, junto con los alumnos, nos permitió a la dupla docente, observar lo que sucedía en las interacciones entre los alumnos, la manera en la que se involucraban y relacionaban en cada una de las actividades y de ser necesario dábamos nuevamente la indicación en caso de que no hubiera sido clara, además de que al participar con los alumnos, les permitían que nos observaran y que en cierta forma pudieran considerarnos a ambos profesores como parte del grupo.

Esta manera de relacionarnos en el aula, permite la posibilidad de *crear un ambiente* distinto a partir de la *indagación colectiva* entre *profesores* que observan y dan cuenta de lo que los alumnos pueden realizar, así como los *alumnos* se sientan parte de emprender *una acción conjunta* con el profesor, que les permita desarrollar un sentido de pertenencia al grupo, a la actividad que se realiza colectivamente y del descubrimiento de situaciones y distintas posibilidades, como sucedió en esta experiencia, a través de la indagación del movimiento corporal o de elementos visuales.

5.4 Experiencia artística escolar en convivencia entre la dupla docente

Después de haber señalado cómo a partir de la intervención-investigación, distintos elementos teórico-metodológicos estuvieron presentes es que puedo identificar y reflexionar respecto a cómo diversos factores y situaciones que se presentaron influyeron en nosotros, como profesores-investigadores, para poder establecer una relación, convivir y trabajar de manera conjunta bajo intereses particulares así como la manera en la cual influyeron en el planteamiento de las secuencias y su aplicación en el aula.

m) Características de la experiencia entre la dupla

Como parte de una experiencia educativa y formativa³⁶ en relación al trabajo con elementos de AV-D, considero que es importante señalar de qué manera los distintos elementos de una experiencia así como de la convivencia estuvieron inmersos entre la dupla, las secuencias de actividades, no tuvieron la única función de plasmar en ellas lo que acontecería en el aula, sino que en ellas logramos aterrizar mucho de los aprendizajes que como dupla íbamos construyendo cada sesión.

El principio de *continuidad* estuvo presente durante todo el proceso que acompañó el planteamiento y aplicación de las secuencias didácticas, desde el compartir ideas, darles forma a partir de redactarlas entre ambos docentes, compartirla a nuestros asesores y recibir sus comentarios y sugerencias, revisarlos y poder así modificar o puntualizar aspectos de las actividades para finalmente llevarlas al aula junto con el grupo. La repetición de este proceso, requería de implicar nuestras experiencias adquiridas en el aula para poder utilizarlas en las experiencias ulteriores del planteamiento de la nueva secuencia cada semana.

Como ya mencioné en párrafos anteriores, la elección del *elemento literario* de la hoja de papel, nos permitió a los docentes pensar la manera en la cual tanto la historia, como las imágenes que la acompañaban, se podían utilizar e incorporar a lo largo de esta primer etapa, de este modo, tuvimos un referente que le dio continuidad a nuestra experiencia, al elaborar cada una de las secuencias.

³⁶ El proceso *formativo*, tiene como objetivo preparar al ser humano como ser social, mientras que el *educativo* está encaminado a la formación de humanos para la vida, en sentido amplio impacta en la sociedad y en sentido estrecho a la escuela.

También estuvo presente la *cualidad estética*, que fue de la mano con la *selección del material*, desde: la hoja de papel, los distintos tipos papeles y materiales como la plastilina, colores, así como de las imágenes, ya que las distintas cualidades propios de cada uno de ellos, nos permitieron pensar en su pertinencia e incorporación bajo la ruta de la exploración, experimentación y composición, como parte fundamental de la misma *experiencia artística escolar*.

El principio de *interacción*, estuvo dado bajo las condiciones *objetivas*, externas a la dupla como el programa de estudio 2011, respecto a la asignatura de educación artística, las propuestas teóricas y metodológicas de los distintos autores, revisadas e incorporadas en las secuencias así como los comentarios y sugerencias de los asesores especialistas en AV o D; las condiciones *subjetivas*, relacionadas con cada uno de los docentes, estuvo en la manera en la cual, a partir de nuestras experiencias en los seminarios de la maestría, incorporábamos los elementos teórico-metodológicos en las secuencias, como los integrábamos y relacionábamos a partir de nuestros intereses particulares que después se convirtieron en interés compartidos, que dieron paso a la indagación en distintas formas y momentos.

La cualidad *emocional* estuvo presente en distintos momentos de nuestra experiencia, desde el primer momento en el cual comenzamos con el planteamiento de las secuencias, llegar al grupo e iniciar la primera sesión con la incertidumbre de todo lo que nos sucedería a partir de comenzar a trabajar junto con los alumnos, la dinámica del grupo, el trabajo con ambos lenguajes artísticos, etc.

Finalmente, la convivencia entre ambos docentes estuvo mediada en primer lugar, por las escritura de las secuencias didácticas, lo que nos permitió *compartir una meta en común* (Delors, 1996), de este modo pudimos relacionarnos y conocernos desde otro lugar, identificar nuestras fortalezas y debilidades así como lo que el otro podía y sabía hacer, algo similar sucedió ay en el aula, al dar la *clase de manera colegiada* (Finkel, 2008) o en dupla docente, de tal modo que ahí logramos *descubrir al otro* (Delors, 1996) al entrar en acción junto con el grupo, mirarnos y dar cuenta del valor del otro en la aplicación de la secuencia apoyarnos y generar una relación de empatía y de aprendizaje mutuo, que no solamente se quedó en el aula, sino también fuera de ella.

Después de haber mencionado la manera en la que se caracterizó la *EAE en C* que tuvo lugar entre la *dupla docente* y para explicar algunos puntos que me parecen interesantes destacar,

he considerado explicarlos a partir de cuatro de los cinco criterios establecidos por Finkel (2008) respecto a lo que considera qué da pie a la enseñanza colegiada. Para esto recupero las ideas generales de una conversación que sostuvimos Ana y yo, el día 23 de febrero de 2016, en la cual nos reunimos con el fin de recordar nuestras experiencias personales y como dupla, respecto a lo acontecido en el aula, desde nuestra propia perspectiva.

n) Todo comenzó en el aula

Ana y yo, formamos parte de la Línea de educación artística de la Maestría en desarrollo educativo impartida por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Nacional de las Artes, los dos formamos parte de la generación 2014-2016, durante el primer semestre compartimos dos seminarios: *Seminario de tesis*, relacionado con los proyectos de investigación y *Seminario de introducción al campo*, en el cual tuvimos un acercamiento a las cuatro disciplinas artísticas.

En ellos, compartimos lecturas y puntos de vista, en torno a autores, conceptos, teorías y metodologías de investigación, situación que representó el primer acercamiento como estudiantes, que compartíamos un mismo nivel de estudios e intereses, respecto a la educación artística, además de que nuestros asesores de tesis eran de lenguajes artísticos distintos uno de artes visuales y danza.

Este acercamiento entre Ana y yo se reforzó aún más en el segundo semestre durante los *Seminarios especializados* en los cuales los distintos maestros y especialistas en los lenguajes artísticos de artes visuales, danza, teatro y música, impartían las clases en *dupla docente*, por lo cual estaba siempre presente la metodología de *relacionar dos lenguajes artísticos*; a través de las *distintas actividades* participamos en las sesiones como pareja, o como integrantes en equipo. En ellas dábamos cuenta de nuestras capacidades y conocimientos individuales a la vez que compartíamos y reconocíamos en nuestros compañeros maestrantes, bajo la guía de los maestros especialistas, a partir de la exploración, experimentación y composición.

Compartir seminarios, fue *el primer lugar de encuentro* en el cual, pudimos tener la posibilidad de acercarnos a partir de actividades artísticas que proponían la relación entre dos lenguajes artísticos, lo que nos permitía percatarnos a través de las experiencias de las sesiones, de elementos que estaban presentes en las actividades, la manera en la cual se conducía la dupla docente, cómo se desarrollaban, planteaban e integraban las sesiones.

Estas sesiones nos permitieron aprender de ellas, no con el hecho de repetir lo que se hacía, sino de tomar nota y considerar elementos metodológicos que se estaban poniendo en juego en este planteamiento de la educación artística, si bien rescatábamos algunos para el momento en el cual regresáramos a las aulas frente a grupos como docentes titulares que enseñarían educación artística.

Comenzó a tener mayor importancia nuestro interés específico sobre la elección de algún tema o aspecto de la enseñanza de las artes, por estos motivos se pensó en realizar una *intervención-investigación*, una *intervención* permitiría el planteamiento, la aplicación y evaluación de una propuesta pedagógica en la enseñanza de las artes, al poderla desarrollarla en un aula de nivel primaria en *condiciones reales*, además abría la posibilidad de *investigación* a lo que sucedería en ella, tanto en la enseñanza, el aprendizaje, la metodología empleada, así como con el grupo involucrado.

o) Intervención-investigación en dupla.

Al llegar el momento de decidir el lugar, en los que cada uno de los proyectos de los maestrantes se podría aplicar, en mi caso, se contaba con la oportunidad de una escuela primaria en la cual podría llevar a cabo la intervención, la cual estaría de acuerdo a mi interés y bajo la tutoría de mi asesor centrado en el trabajo con elementos básicos de las artes visuales para el desarrollo de la convivencia. Sin embargo se presentó la situación en el que no habría un jardín de niños en el cual Ana pudiera llevar a cabo su investigación centrada en la danza y las posibilidades de movimiento a partir del trabajo con el alfabeto de movimiento.

Esta situación llevó a nuestros asesores respectivamente a plantearnos la posibilidad de aplicar nuestros proyectos de intervención-investigación, de manera conjunta, a partir de *relacionar los dos lenguajes artísticos* y llevarlo al aula con grupos de primer o segundo año, que fueran niños en edades cercanas a nuestra experiencia profesional. Ambos accedimos ante la propuesta y sin más dimos el primer paso para realizar una intervención de manera conjunta, bajo la modalidad de la dupla docente en un grupo de primer o segundo año.

Este impedimento para Ana se convirtió en un reto así como en la oportunidad para poder trabajar juntos, situación que influyó directamente en nuestro trato y relación dentro de la maestría,

pues nos llevó a tener un mayor acercamiento en las actividades de los distintos seminarios que cursábamos juntos.

Estas condiciones nos hicieron sentir incertidumbre de trabajar con alguien más en una misma aula, situación que para mí resultaba interesante pero al mismo tiempo extraña, debido a que en mi experiencia en la primaria, cada docente se hace cargo de lo que suceda en el aula y con su grupo, son pocas las posibilidades de compartir el trabajo con los compañeros, tanto así que mejor se dividen tareas o actividades, que se asemejan más con la idea de coexistir que con la de convivir (Delors,1996), de no compartir lo que uno sabe y hace en el aula, las actividades, estrategias y menos aún, abrirse a la posibilidad a ser descubiertos por otro.

De tal manera, me encontraría expuesto a trabajar de manera conjunta con otro docente, para Ana esta situación no era rara o novedosa, ya que en el plantel donde trabajaba hacían talleres para los cuales se reunían entre tres docentes para planear las actividades, sin embargo trabajar junto con otro docente, como se pensaba y requería para la aplicación del proyecto durante más tiempo y varias sesiones, ya era distinto.

En esta intervención-investigación me encontraría ante la posibilidad de compartir un mismo grupo y espacio de trabajo, además de estar a la expectativa, que se convirtió con el paso de los días en una disposición a las aportaciones de lo que a cada uno de nosotros pudiera mostrar al otro, en relación al trabajo en el aula, de relaciones con los alumnos, formas de trabajar, redactar las secuencias didácticas, la elección de materiales, etc.

p) Diferencias y similitudes se complementan.

Una vez consientes de las condiciones en las cuales se daría la intervención-investigación compartida en el aula, nos llevó a poner sobre la mesa, sin darnos cuenta de principio, las características que nos ponían en igualdad de condiciones así como de las diferencias que existían entre ambos.

Iguales en el sentido de ser estudiantes de una maestría en la cual compartimos clases actividades, lecturas, entre otras actividades, interesados en la enseñanza de las artes. Ambos profesores de educación básica, normalistas sin ninguna formación o especialidad en algún lenguaje artístico, aunque el hecho de tener una formación generalista, nos permite tener una visión amplia de algunos temas y materias.

También el hecho de no ser especialistas nos limitaba en el sentido de perder de vista aspectos que son fundamentales y necesarios de conocer, con los lenguajes artísticos; situación que nos había llevado buscar la oportunidad de tener acercamientos a distintos lenguajes artísticos, a partir de haber tomado distintos talleres, cursos o diplomados.

Encontramos otras condiciones de igualdad, cuando *compartimos* las clases en los seminarios especializados, donde ambos encontrábamos elementos que nos sirvieron en el aula, como la enseñanza en dupla a partir de las intervenciones de los distintos docentes especialistas, desde aquí la relación también se fue dando y manteniendo desde otro lugar, además de que mantuvimos una apertura ante la incertidumbre, tuvimos que dejar de lado los prejuicios de lo que sucedería con el otro docente y en la intervención.

Por lo cual considero que la presencia de la *empatía*, compartir intereses o estados de ánimo, favorecieron que la relación entre docentes fuera adquiriendo otra característica en la cual se vio involucrado lo emocional y lo afectivo, rescatamos un aspecto que es vital en las relaciones humanas a partir de reconocer como está o se siente el otro.

Diferentes bajo la idea de que nuestras experiencias en el aula han sido en distintos niveles de educación básica, en mi caso con Licenciatura en educación primaria y Ana con una Licenciatura en educación.

Estas diferencias sin duda se hicieron notar al momento de plantear las secuencias, ya que cada uno tenía ideas distintas, por lo cual tuvimos que aprender a negociar y dialogar entre nosotros, comentábamos y compartíamos las ideas, al escribirlas encontrábamos la pertinencia de una u otra idea, además de que identificábamos cuales de ellas tenían mayor sentido con las actividades, ya que privilegiamos la relación entre las actividades de AV-D.

Esta serie de igualdades y diferencias nos llevaron a tener una expectativa respecto al otro, a la experiencia en cada uno de los niveles educativos en los cuales nos hemos desempeñado,

Un aspecto interesante que quisiera destacar, es el descubrir la manera en la cual tanto las diferencias como las similitudes nos complementaron, ya que cobraron sentido a través de las expectativas que teníamos ambos, en mi caso: todo lo que podía recuperar de Ana, su trabajo en preescolar ahora con niños de primaria, cómo era su manera de relacionarse y dirigirse a los niños

más pequeños, de la misma manera Ana tenía sus expectativas al hecho de ver que yo era el “experto” en primaria y ella podría aprender de mí del trabajo en el aula y dirigirme a los alumnos.

Ambos veíamos en el aula, un espacio importante, en el que podríamos mirar la manera en la cual nos desenvolvíamos y podríamos llegar a dar ese paso o adaptación a la *enseñanza colegiada* como *dupla docente*. De esta manera y como señala Finkel: los dos profesores deben sencillamente respetarse uno a otro y considerarse pares intelectuales aunque siempre habrá diferencias, aunque lo interesante radica en estar interesados el uno en el otro. (Finkel, 2008, pp.227, 228.)

q) Colegas Intelectuales

Para poder asumirnos como *colegas intelectuales*, una actividad que realizamos bajo la propuesta de nuestros asesores, fue el elaborar una secuencia de actividades que a manera de ejercicio o ejemplo nos permitiera poner en juego nuestras experiencias, lo aprendido en el seminario, los elementos teórico-metodológicos de ambos lenguajes AV-D.

Fue aquí donde como *profesionales de la educación* asumimos un sentido de *responsabilidad y compromiso compartido* con el otro ya que ambos acordamos buscar libros y materiales que nos permitieran plantear dicha secuencia, de esta manera a partir de compartir nuestras ideas comenzamos a mirarnos desde otro lugar, comenzando a reconocer en el otro sus capacidades, ideas, modos de ser y de pensar. Esta relación se fue ejercitando, repitiendo y fortaleciendo cuando comenzamos a plantear las secuencias para la intervención-investigación.

Tanto en el planteamiento como en la aplicación de las secuencias, compartimos una sensación de unidad de la dupla; en primer lugar lo identificamos a partir del elemento literario de la historia de la hoja de papel, que como tema o eje de la indagación, nos ayudó a coordinar nuestras acciones en el aula; en la aplicación de las secuencias no identificamos un momento en el cual nos pusieramos de acuerdo para dividirnos quien guiaría cada una de las actividades con los alumnos, “no había un acuerdo en común”, sin embargo, sí estaba de manera implícita al momento de plantear y redactar conjuntamente las secuencias.

De este modo, al conocer la manera en la cual se llevaría a cabo cada sesión, cada uno intervenía en el momento que fuera necesario, durante la actividad o como apoyo a quien estuviera llevando la actividad, por ejemplo, en ocasiones las preguntas planteadas no permitían que los

alumnos fueran hacia donde queríamos llevar la sesión, por lo cual era necesario modificarlas para no perder el objetivo; estar implicados y en el mismo canal.

A partir de haber revisado las videograbaciones de las sesiones, vernos y escucharnos en acción en el aula, compartimos la sensación de que cuando estábamos en el aula nos lleva a sentir que nuestra forma de ser y estar, éramos uno solo, ya que no veíamos por separado ambos lenguajes, aunque había claridad en cuanto a lo que se pretendía en la actividad con AV o D, las actividades no se veían tan separadas, sino lo contrario había una relación entre lenguajes artísticos.

El hecho de que ambos docentes conociéramos la secuencia, también nos permitió resolver las dudas de los alumnos respecto a las actividades, inclusive que fuera respecto a las AV o D, ya que sabíamos lo que cada iba a hacer uno u otro, de tal manera que había un apoyo por parte de ambos ante las dudas que surgieran.

Este *apoyo*, se caracterizó debido a que nos asumimos como colegas intelectuales dentro y fuera del aula, que compartimos desde el compromiso por la educación y la enseñanza de las artes en la educación básica, además como docentes que aportamos ideas, que buscamos, e indagamos conjuntamente.

Cuando terminamos de aplicar esta primer etapa de la intervención-investigación, la profesora titular del grupo nos comentó que en el trabajo con el grupo, ella nos veía muy bien integrados en lo que hacíamos, mencionó además que ella no podía imaginar que pudiera existir un conflicto entre Ana y yo, incluso al momento de escribir y plantear las secuencias. Este comentario me hace pensar en que no solamente fue una sensación de unidad, sino que pudimos transmitirla en el aula junto con las actividades y nuestro desempeño, aunque me queda la duda de saber, que pensaban y sentían los alumnos respecto al trabajo de la dupla en el aula.

r) Centrados en la indagación

En párrafos anteriores me referí a la indagación, la importancia que tiene el interés para el docente como parte de una práctica reflexiva, y el lugar que ocupó durante intervención-investigación en el aula.

A continuación me refiero a la manera en la cual la indagación tuvo lugar entre la dupla que parte de un interés particular a un interés que se convierte en compartido.

Si bien al inicio de nuestras investigaciones respectivamente, nuestros intereses se encontraron en distintos niveles educativos y lenguaje artístico, el hecho que nos llevó a “una indagación sobre un interés mutuo” (Finkel, 2008, p.228) surgió al momento de hacer la elección del grupo en la primaria con el cual trabajaríamos.

Cuando realizamos la observación de los cuatro grupos con lo que podíamos trabajar, precisamente este último, y al cual descartamos inmediatamente, fue el que finalmente decidimos que era la mejor opción para trabajar; como dupla nos dimos cuenta que este salón problemático de primer año, era una posibilidad para poder ver el impacto de nuestra intervención en el aula, mediante el trabajo con los elementos de AV-D así como el valor formativo de las artes.

Fue así como para el planteamiento de las secuencias de actividades de la primera etapa nos vimos en la necesidad de *indagar a través de la revisión de distintos materiales*, además de que implicamos nuestros saberes respecto a nuestra formación y experiencia profesional desde una pregunta que parece sencilla de responder y compleja de llevar a cabo: ¿cómo trabajar para generar interés en los alumnos a partir de las actividades?

Parte de la respuesta a esa pregunta la encontramos cuando nos enfocamos en la estructura de las secuencias a partir de las cuatro etapas planteadas por Taba (1974), seguir esa estructura metodológica, nos permitió pensar y seleccionar las actividades que nos permitieron pensar con más detenimiento y claridad en el proceso que seguiría cada sesión, de tal manera que cada actividad fue presentando la necesidad de darle continuidad y de encontrar la manera de enlazar una actividad previa con la siguiente.

Lo que nos llevó a despertar nuestro interés en *el lenguaje artístico que trabajaría el otro docente*, lo cual nos permitió encontrar distintas maneras de relacionar AV-D; por ejemplo relacionar el trabajo con el punto y la línea, observar formas en las imágenes, relacionarlo con los movimientos del cuerpo hasta llegar a la composición artística escolar.

Lo acontecido en la intervención–investigación, no se hubiera dado de la misma manera, de no haberse presentado la serie de condiciones que nos permitieron a los docentes-investigadores relacionarnos a través de distintos aspectos como: el de estudiantes de una maestría de desarrollo educativo, de investigación incluyendo el profesional como docentes de educación básica y el personal con nuestros intereses, etc.; aspectos que caracterizaron nuestras acciones e interacción

dentro y fuera del aula. A continuación hago un recorrido respecto a la manera en la cual esta relación se fue estableciendo y caracterizando.

- La presencia de una *empatía* entre los docentes al tener sentimientos compartidos, que hablan del lugar que tiene lo *afectivo y emocional*, identificarlo y externarlo al otro, permite esta sensación de igualdad que favorecería establecer un acercamiento o relación entre los docentes.
- Las *diferencias* permiten conocer las distintas formas de pensar de cada docente, además de ver o pensar una misma situación desde otro lugar del cual no se había considerado, la aportación de ideas entre docentes crea un conjunto de experiencias y saberes que para decidir o hacer la elección de cuál es la forma más adecuada de pensar, proceder o realizar una actividad, la negociación de esas ideas representa la oportunidad de negociar entre dos o más puntos de vista, que abre la posibilidad al diálogo, como parte fundamental de la comunicación que debe existir entre una dupla docente.
- Permitirse ver las cosas desde otro lugar habla de una disposición de pensar y hacer de otra manera, esta misma *disposición* abre la posibilidad de dejar de lado los prejuicios como figura de poder y autoridad de conocimiento, que como figura puede adquirir el docente inmerso en una cultura escolar, y darse la oportunidad de aprender de otra forma, al permitirse *aprender junto con otro docente*, además de ser parte de una aprendizaje que podría llamarse recíproco: ¿qué puedo aprender del otro, que puede aprender el de mí?
- El *interés* por lo que se hace en el aula, respecto a un tema, una historia un personaje o centrados en la enseñanza, el aprendizaje; este interés es una condición que debe estar presente y perdurar en las actividades que se realizan el aula, puede que la indagación se inicie por motivos personales y que después se compartan, incluso que se modifiquen o complementen junto con los intereses del otro docente.

Reflexiones finales

La enseñanza de la educación artística en el nivel básico, enfrenta un gran reto, ya que sigue siendo vista y concebida por los profesores con formación generalista, como una asignatura que debía impartirse, desde una perspectiva académica de las artes, bajo la creencia de que se enfoca en la enseñanza y el aprendizaje de disciplinas artísticas, que cuentan con técnicas, procesos y experiencias que únicamente pueden ser llevadas a cabo y enseñadas por artistas o especialistas es dichas expresiones artísticas.

A pesar de que en la actualidad los programas de estudio en México se esfuerzan por acercar a los profesores y alumnos a las expresiones artísticas, mediante el enfoque de una competencia artística cultural, en las escuelas, continúa prevaleciendo una fuerte y arraigada cultura escolar que privilegia y considera que las actividades artísticas son las manualidades, bailables en festivales, o simplemente dibujar, dejando el valor educativo y formativo de las artes.

Precisamente este proyecto de investigación trató de ejemplificar como desde mi formación de profesor generalista, podía realizar una intervención en el aula, y cómo influía mi formación profesional y personal, en el proceso de enseñanza aprendizaje; lo que me lleva a plantear algunas reflexiones al rededor del trabajo de investigación.

Esta intervención-investigación en un grupo de primer grado de primaria, se centró en la enseñanza de la asignatura de educación artística, a partir de elementos básicos de las artes visuales y danza, por medio de la aplicación de secuencias de actividades se acercó a los alumnos a ambos lenguajes artísticos y favoreció el trabajo colaborativo así como la convivencia en el aula.

Asumí el rol de profesor-investigador de mi práctica, lo que me permitió ver a la distancia que la experiencia vivida, podía dimensionarla como una Experiencia artística escolar en convivencia, entenderla a partir de esta noción, me permitió considerar las condiciones y situaciones que influyeron durante el desarrollo de la misma, en relación a la pregunta de investigación y los objetivos, a los cuales me refiero a continuación.

- ☒ Diseñar y aplicar las secuencias de aprendizaje, requirió de allegarme de elementos teóricos y metodológicos, para tener claridad respecto a cómo se estructuraría cada una de las secuencias, por lo que fue fundamental la propuesta de Taba (1974) para distinguir cuatro momentos que dotaban de una consecución, orden e importancia a cada una de las

actividades, de esta manera se fueron integrando y teniendo su lugar correspondiente cada uno de los elementos: los lenguajes artísticos, el uso de la pregunta, la dupla docente.

- ☒ Conocer los elementos básicos de ambos lenguajes artísticos, requirió de la búsqueda y selección de materiales, desde luego de lo planteado por el programa de estudio 2011, sin embargo era importante ampliar y enriquecer la forma de entender y mirar estos lenguajes; respecto a las artes visuales, la aportación de Dondis (2008) al planteamiento de que existen elementos básicos que pueden ser aprendidos y comprendidos por los estudiantes, de ahí la importancia de la alfabetidad visual ; respecto a Venegas (2002) de la pertinencia y práctica de actividades gráfico-plásticas, como parte de una educación visual. Ambas posturas me abrieron la posibilidad a ver la importancia de la claridad de los elementos visuales al observar las imágenes y la importancia de la percepción (Arnheim, 2008) así como aprender a identificar los elementos que forman parte de las imágenes que nos rodean cotidianamente
- ☒ En lo que respecta al lenguaje de expresión corporal y danza, la pertinencia de conocer el alfabeto de movimiento (Ferreiro y Lavalle, 2014), abrió el panorama a ambos profesores-investigadores, de acercarnos a las posibilidades de movimiento por medio de los conceptos que plantea, tanto para nosotros como para los alumnos, representó la oportunidad de acercarnos a la danza de una forma distinta, ya que a pesar de retomar elementos de la danza como disciplina, a partir de acciones y movimientos cotidianos.

La aplicación de las secuencias de actividades tenía como objetivo proponer experiencias educativas al interior del aula que generaran acercamientos a partir de procesos creativos. Al respecto puedo mencionar que la forma en la cual fuimos aprendiendo con el paso de cada secuencia, así como la claridad de los elementos, me permite señalar que lo acontecido en el aula, bajo las condiciones que he señalado, permitió a los alumnos tener una experiencia artística escolar.

- ☒ El haber utilizado un elemento literario: Historia de un papel, como tema principal durante la primera etapa, nos permitió: integrar y dosificar cada parte de la narrativa, a las actividades con cada elemento de los lenguajes, como parte de la misma experiencia permitió darle unidad y continuidad a las actividades, así como a la elección del material y

a la utilización distintos tipos de papel, entre otros materiales, como parte del mismo proceso creativo, a partir de la exploración, experimentación y composición.

- ☒ Las actividades de las secuencias tuvieron la particularidad de que cada una de ellas iba integrando los distintos elementos de AV-D, de tal manera que elementos como el punto la línea, la forma, el color; y los conceptos de movimiento: flexión, extensión y rotación, se fueron dosificando e integrando sucesivamente,
- ☒ Además de que la exploración con los distintos materiales y sus cualidades particulares, llevó a los alumnos a la creación de producciones artísticas escolares en las que dieron un paso de la bidimensión a la manipulación de sus composiciones, dando lugar a la tridimensión. En el caso de la danza, las posibilidades de movimiento fueron planteadas desde acciones cotidianas, pasando por movimientos en relación con un objeto, hasta el reconocimiento de los movimientos de su cuerpo, a partir del uso de los conceptos de movimiento.
- ☒ Dentro esta experiencia artística escolar, el uso de las preguntas permitió indagar en las experiencias de los alumnos antes, durante y después de cada sesión, las preguntas tuvieron la función de ser detonadoras de la indagación así como de las actividades. Además de que permitían indagar en los recuerdos o la memoria del grupo con respecto a los procesos que se desarrollaban sesión a sesión.

De acuerdo al planteamiento de generar experiencias artísticas que posibilitaran el trabajo colaborativo, fue importante considerar el paso del trabajo individual al colectivo.

- ☒ Plantear el trabajo desde lo individual permitió que cada alumno pusiera en juego sus propias capacidades creativas con los distintos elementos de AV-D, al reunirse con otros, se pone en juego no sólo la capacidad creativa sino también de relación con los demás, dado que implica que de alguna u otra manera tenga lugar el acuerdo o diálogo entre los alumnos.
- ☒ Una forma a través de la cual pudieron llegar a establecer este tipo de relaciones de convivencia fue con las actividades y las cualidades de los materiales empleados en cada actividad, turnarse para realizar un dibujo, observar el modo de explorar y hacer del otro, escucharse entre ellos, estar abiertos a propuestas de modos de hacer, así como realizar

actividades conjuntas; permite pensar en la importancia del aprendizaje del otro, de conocerlo y de compartir intereses y metas en común,

- ☒ La convivencia, fue vista y planteada para el proyecto de investigación, como la ha considerado Delors (1996), de esta manera adquirió tanto para la dupla como para el planteamiento de las actividades, una cualidad humana: parte de lo que nos hace ser humanos, la relación en comunidad, al reconocer que el conjunto de las individualidades permiten el establecimiento de comunidades, y la realización de acciones o aprendizajes colectivos para la vida.
- ☒ Aunque habrá que reconocer que establecer relaciones de convivencia, no es una acción fácil de propiciar en todos los casos y con todos los alumnos, ya que cada alumno es diferente y puede vivir un proceso distintito de relación, lo que permite la implementación de actividades distintas, acorde con las experiencias, que favorezcan el desarrollo de experiencias de convivencia ulteriores.

El establecimiento de la dupla docente se caracterizó por el trabajo en conjunto que ambos profesores-investigadores realizamos, si bien los criterios que establece Finkel (2008) respecto a la enseñanza colegiada son específicos, descubrimos que para poder entenderlos, había que vivirlos, experimentarlos.

- ☒ Si bien, el establecimiento de la dupla docente, se dio por una necesidad de la propia investigación, fue muy importante que ambos docentes tuviéramos apertura a mostramos abiertos a trabajar y estar con otro docente compartiendo el aula, además de que intercambiamos dudas e incertidumbres ante lo que sucedería en las secuencias de actividades, lo que conllevó en ambos a: reconocer nuestros intereses, aceptar las aportaciones e ideas del otro, así como el aprendizaje mutuo, inmerso en este proceso.
- ☒ Los distintos momentos en los cuales trabajamos juntos, como el diseño, la redacción y aplicación de las secuencias, nos permitió además de relacionarnos conocernos, identificar nuestras propias fortalezas y debilidades, así como a reconocer las habilidades que el otro tenía y de las cuales podíamos aprender; esto se hizo también presente cuando estábamos con el grupo y podíamos apoyarnos e intervenir en los distintos momentos, no por el hecho de corregir o porque hubiera una equivocación del otro, sino porque conocíamos el trabajo

que ambos planteábamos en cada secuencia, eso nos permitía modificar algún aspecto de la experiencia artística que desarrollábamos en cada sesión.

- ☒ Considero que la dupla docente fue un elemento fundamental respecto a la reflexión sobre mi práctica, ya que de esta manera pude darme cuenta de mi manera de ver la asignatura, de la perspectiva desde la cual miraba a las artes, además de mi manera de enseñar y plantear las actividades, así como de identificar cómo iba apropiándome del manejo de los elementos básicos de las artes visuales y del alfabeto de movimiento. Además de que en las secuencias, podíamos plantear, replantear, modificar una y otra vez nuestras ideas, hasta que después de negociar y dialogar sobre la pertinencia de cada actividad, llegábamos a una secuencia como resultado de nuestra negociación en dupla.
- ☒ Estas acciones implícitas en la dupla nos llevaron a conocer el lenguaje artístico desde el cual intervendría el otro docente, lo que influyó de manera directa en el planteamiento de las secuencias, al pensar en actividades que estuvieran relacionadas una con la otra y que no se presentara un espacio para artes visuales o danza; de esta manera las secuencias tuvieron lo que identificamos como unidad en cada secuencia. Esta misma unidad nos dio, en ambos docentes, la sensación que muchas de las actividades durante la primera y aún más en la segunda etapa, tuvieron elementos que nos acercaron a la interdisciplina.

Invito a los lectores a revisar la tesis de la profesora-investigadora Ana Isabel Soto Lievanos³⁷, “Experiencia de cruce disciplinar entre artes visuales y danza en primer grado de primaria”, para que les aporte más elementos y otras reflexiones a partir de su perspectiva y experiencia en esta intervención-investigación.

Cuando los profesores piensan en un cambio respecto a la manera en la que podría enseñarse las artes, regularmente sólo consideran la responsabilidad de cumplir con el Programa de estudio oficial y dejan de lado aspectos que son necesarios considerar tanto personal como profesionalmente, ya que son pocos los espacios que se tienen para la reflexión sobre la práctica o para pensar respecto al modo en el que cada profesor enseña en su aula e incide en el aprendizaje de los alumnos.

³⁷ Su tesis forma parte del mismo programa de Posgrado de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, correspondiente a la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002).

- ☒ Respecto a mi formación profesional, me doy cuenta de las necesidades que alguien egresado de una licenciatura en educación primaria requirió para replantear sus conocimientos, habilidades y actitudes para la enseñanza de la educación artística; haber identificado mis fortalezas y debilidades, además de mi interés por mejorar y plantear otro tipo de experiencias entorno a la enseñanza de las artes en el nivel básico, fue uno de los primeros pasos que me llevaron a reflexionar sobre mi práctica.
- ☒ Veo la importancia de incorporar sesiones o talleres en los consejos técnicos escolares, enfocados a los profesores frente a grupo, en los cuales, más allá de dar respuestas, se brinden opciones para trabajar junto con los alumnos esta asignatura, así como su oportunidad de relación con el resto de las asignaturas.

Por último, quiero mencionar, que cada uno de los distintos elementos que caracterizaron a los tres tipos de experiencia artística escolar en convivencia , que he señalado en el análisis, pudieran servir como recursos educativos a los que cualquier profesor o investigador, interesado en la enseñanza y aprendizaje de las artes, pudiera recurrir a ellas como referentes o para reflexionar sobre cada una de las interacciones, y su implicación en la enseñanza de las artes; más allá de verlos como “recetas” que pueden ser aplicadas, me gustaría que se consideraran como una invitación o motivación tanto a los investigadores principalmente a los docentes para indagar en su práctica y en su propio que hacer, con la asignatura de la educación artística.

Considero que la pertinencia de las artes en la educación básica, así como en la enseñanza y el aprendizaje, debe centrarse por parte de los profesores en ver la importancia formativa de las artes, a partir de experiencias artísticas escolares que tengan como objetivo el desarrollo de habilidades creativas y de expresión a partir de los elementos básicos de los lenguajes artísticos, que favorezcan las relaciones de convivencia entre los alumnos como inherentes a la importancia de la colectividad, a la empatía y con fines y metas en comunes, que tanto requiere la sociedad en la educación de este siglo XXI.

Fuentes de consulta

- Acha, J. (2001). “¿Qué es la educación artística?” en *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Arnheim, R. (1998). “La inteligencia de la percepción visual” en *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (2008). “Capítulo segundo. La forma” en *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza-Forma. pp. 57-108.
- Baz, M. (1998). “La tarea analítica en la construcción metodológica” en *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México: UAM-X, pp. 77-96.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Castro, F. y otros (2004) “Concepciones curriculares” en *Curriculum y evaluación*. Chile: Universidad del Bío-Bío.
- Delors, J. (1996.) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós Ibérica. pp.41-65.
- Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*. España: Editorial biblioteca nueva.
- Dewey, J. (2008). “Cómo se tiene una experiencia” en *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dondis, D. (2008). “Carácter y contenido de la alfabetidad visual” y “Composición: los fundamentos sintácticos de la alfabetidad visual” en *La sintaxis de la imagen*, Barcelona: Editorial Gustavo Gili. pp. 13-32 y 33-52.
- Eisner, E. (1998). “¿Qué hace cualitativo a un estudio?” y “Conocimiento educativo” en *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós. pp. 43-58 y 81-104.
- Ferreiro A. y Lavalle J. (2014) *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.

- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Traducción de Ócar Barberá. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia. (1ª ed. Inglesa, 2000)
- Geertz, C. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” en *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. pp. 19-40.
- Martinello, M. y Cook, G. (2000). “Las características interdisciplinarias de la indagación” en *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1998) *El Profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Secretaria de Educación Pública (2011) *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Primer grado*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (2011). Línea de trabajo arte y cultura. Caja de herramientas. Guía metodológica. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (2012) *Educación Artística. Primer Grado*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2011) *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2014) *Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Primer Grado*. México: SEP.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tarrés, M. (2004). “Lo cualitativo como tradición” en *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: FLACSO-Porrúa. pp. 35-60.
- Venegas, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Paidós pp. 13-19 y 65-98.
- Woods, P. (1995). “La etnografía y el maestro” y “El comienzo de la investigación” en *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós. pp. 15-47.

Fuentes electrónicas

Arnal, M. (2015). El almanaque (s. f.). “Convivencia” Recuperado de:

<http://www.elalmanaque.com/lexico/convivencia.htm>.

Giménez, C. (2005). “Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis” en Cuadernos

puntos de vista n° 1 Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Abril-Mayo. Recuperado de: [www.conapred.org.mx/documentos.../CARLOS_GIMENEZ_convivencia\[1\]\[1\].pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos.../CARLOS_GIMENEZ_convivencia[1][1].pdf)

Giráldez A. y Pimentel L. (2011). Publicaciones OEI, “Educación artística, cultura y ciudadanía.

De la teoría a la práctica”. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131

YouTube (2012) “La galería de Frida 6° C” Video, duración 4.28 minutos. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=hlGN8CHtmK0>